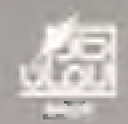
الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.



منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef

محمد الأوراغي

# اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

# اللسانيات النسبية
# وتعليم اللغة العربية

محمد الأوراغي









بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1431 هـ – 2010 م

ردمك 978-9953-87-475-3

جميع الحقوق محفوظة



4 زنقة المأمونية – الرباط – مقابل وزارة العدل
هاتف: 537.72.32.76 (212) – فاكس: 537.20.00.55 (212)
البريد الإلكتروني: darelamane@menara.ma

منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef
149 شارع حسيبة بن بوعلي
الجزائر العاصمة – الجزائر
هاتف/فاكس: 21676179 213+
e-mail: editions.elikhtilef@gmail.com




عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 13-5574 شوران – بيروت 2050-1102 – لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) – البريد الإلكتروني: bachar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأي وسيلة تصويرية أو الكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو أي وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الناشرين

التنضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت – هاتف 785107 (9611+)

الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت – هاتف 786233 (9611+)

# المحتويات

## الفصل الثالث

## بنية المنهاج اللغوي



## القسم الثاني

## من قضايا اللسانيات التربوية



## الفصل الأول

## نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات

## الفصل الثاني
## قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية



## الفصل الثالث
## التأطير التربوي: قواعده وتقنياته

## الفصل الرابع

## اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

# مقدمة

إن الهـدف المباشـر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يـستخدمها المـتكلّمُ خلال التواصل باللغة مع غيره من أفراد العشيرة اللغـوية، حتى إذا استوفى اللساني الوصفَ أمكن استعمالُ نتائج بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليمُ اللغة. ويكون تحصيلُ الملكة اللغـوية، بواسـطة القـواعد الـتي وصفها اللساني، هدفاً غيرَ مباشرٍ للـسانيات الوصـفية. يعني هذا أنّ هناك اتصالاً شديداً بين اللسانيات الوصـفية المقتصرة على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في مـيادين أخـرى، وبين اللسانيات التربوية التي تستمدُّ من اللسانيات الوصفية نتائجَها بقصد بنائها في مناهج لغوية تُكسب المتعلمين القدرةَ على التواصل باللغة المعنية.

ويكون وصفُ اللغة علمياً إذا تَوَسَّلَ اللسانيُّ إلى قواعدها بنموذجٍ نحـويٍّ مبنيٍّ في إطار نظرية لسانية مُتجَاوِزَة، بالمعنى العُلومي للتجاوز، لكـلِّ النظـريات اللـسانية والنماذج النحوية السابقة. ومن أمارات الوصف العلمي لقواعد اللغة:

(أ) أن تكون معرفةُ القواعد نسقية ينعدمُ فيها الخلافُ، وليست معرفةً نفسيةً تحتمل الرأي ونقيضَه.

(ب) أن يكـون الوصفُ الذي يتوقّعُه النموذج النحويُّ مطابقاً لواقع اللغة الموصوفة، فلا شيءَ في أحدهما مفقودٌ في الآخر.

(ج) أن يكون الوصف مفهوماً من لدن كلِّ متكلِّم باللغة بصرف النظر عن مستواه الذهني أو الثقافي.

(د) أن يكون الوصف مفسِّراً تفسيراً علّيّاً يمكّن الفردَ من توقُّع قواعد لغة المنشأ.

ويُفتـرَضُ في النموذج النحوي أن يتفرّع إلى قوالبَ تفرُّعَ اللغة الموصـوفة إلى فـصوص، بحيث يتكفّلُ كلُّ قالبٍ في النموذج النحوي بوصـف فـصٍّ من فصوص اللغة من أجل تلقين مهارة من المهارات اللغوية. فتعويدُ حاسّة السمع وترويضُ جهازِ النطق موكولٌ إلى الفصِّ النّصْفيِّ الذي يتكفّلُ بوصف محتواه قالبٌ خاصٌّ.

وبـتدريس وَصْفِ القالب النصفي تُكتَسب حاسّةُ السمع القدرةَ على التمييز بين القيم الخلافية لمجموع النطائق المستعملة في اللغة العربية. وعندئذ يتأتى لجهاز النطق أن يكتسبَ بدوره القدرةَ على إصدار نطائق العربية من أحيازها الخاصّة، بما لكلِّ نطيقة من صُوَيْتات جامعة وأخرى فارقة. وبحصول تَيْنِكُم القدرتَيْنِ السمعيةِ فالنُّطقية تكونُ المهارةُ اللغويةُ الأوليّة قد تشكّلتْ، وإذّاكَ يكون بوسع الناطقِ إنجازُ نشاطين لغويين:

أولاً: التمييـزُ بحاسّـة السمع بين الصور الصوتية المتجانسة مثل «سَـيْفٌ وصَيْفٌ»، «تِينٌ وطِينٌ»، «ذَلِيلٌ وظَلِيلٌ»، «كَبِلَ وقَبِلَ»، «رَكَدَ ورَكَـضَ». ويكون أسهلَ عليه التمييزُ بين الصور الصوتية المتباينة من قبـيل «تلْفـازٌ، تمْساحٌ، قُعودٌ، جُلوسٌ، دارٌ، ساقٌ، رَصاصٌ، عَفافٌ، سَرابٌ، طَيْرٌ، بَتْلٌ، مَخْتَمٌ»، وهلم جرا.

ثانـياً: الـتحكُّمُ في تحريك أعضاء جهاز النطق داخل حجرات الـرنين من أجل بناء الأحياز المولِّدة للنطائق المستعملة في اللغة العربية. بحـيث يُصدرُ كلَّ نُطيقة مستوفيةً للصُّوَيْتات التي تُؤلِّفُها كما يُصدرُها كـلُّ مـتكلِّم فصيح. وحينئذ يكون الفردُ قد اكتسب **مهارةَ السَّمْعِ والـنُّطْقِ** اكتساباً تامّاً. ومن المحتمل أن يُلاحظَ نقصٌ في أحد الشقَّيْنِ، وعندئذ ينبغي التركيزُ عليه بالتدريب من أجل التصويب والتجويد.

ومـــع الاشتغال بتكوين مهارة السمع والنطق ينبغي أن يُصاحِبَه الاهـــتمامُ بـــتدريب الـــيد على رسم الأشكال الهندسية لحروف اللغة العـــربية، وتَمـــرينها على الامتثال لقواعد الخطّ. وخلال مزاولة هذا النشاط التربوي يحسن استغلالُ ما توفّرُه العربية من التشاكلات الحرفية حـــتى يكونَ التدريبُ على رسم الشكل الهندسي لحرف «/بـــ/» مثلاً تمـــريناً في نفـــس الـــوقت على الأحرف المماثلة «/يــ/،/نــ/،/ثــ/»، «/تـــــ/» التي تتغاير بالنقط فقط. ويُطبَّقُ التشاكلُ الحرفي هذا في كلّ النشاط التربوي الهادف إلى تلقين الكتابة.

ولا يفوتُـــنا الـــتذكيرُ بضرورة ربْطِ تلقينِ الكتابة بمهارة السمع والـــنطق عـــن طريق مبدأ التبعية القاضي في العربية بتخصيص الحرف الـــواحد للنطيقة الواحدة. فلا يَخُطُّ الفردُ بيَدِه شيئاً مغايراً لما سَمِعَه بأذُنِه وقالَهُ بلسانه. فعند التقاط حاسَّة السمع للصورة الصوتية: (ثَبَتَ)، يكون القولُ باللسان: (ثَبَتَ)، والخَطُّ باليد: (ثَبَتَ) لا غيرُ.

وبمـــبدأ التبعـــية هذا تنتظم المراتبُ الثلاثةُ لوجود نفس العبارة اللغـــوية؛ وجودُها أولاً في السمع، ووجودُها ثانياً في القول، ووجودُها ثالـــثاً في الخطّ. ومن الأهمية بمكان الجمعُ، في درس الكتابة، بين مرتبتَيْ القول والخطّ، كما كان مهمّاً في درس الإملاء الجمعُ بين مرتبتَيْ السمع والخطّ.

ومـــن الثابت حالياً أن الكتابةَ شِقٌّ أوَّلُ لمهارة لغوية شقُّها الثاني القراءةُ؛ أيْ تحويلُ الحروف المخطوطةِ إلى أصوات منطوقة. فما يستطيعُ الفـــردُ أن يَخطَّهُ بيده يستطيعُ أيضاً أن يقولَهُ بلسانه، وأن يُسمِعَه لنفسه ولغـــيره. فالأمـــرُ إذنْ يـــتعلّق بعكس مراتب وجود العبارة؛ إذ يكون الانطـــلاقُ من وجودها في الخطّ المدرَكِ بحاسَّة البصرِ إلى إيجادها نُطْقاً باللـــسان من أجل تبليغها بواسطة الصوت إلى حاسَّة السمع. وبعبارة

أخرى متى وقع البصر على المخطوط (تَبتَ ثَابُ بِنْتٍ)، قال اللسان: (تَبتَ ثَابُ بِنْتٍ)، وسمعت الأذنُ: (تَبتَ ثَابُ بِنْتٍ) ليس إلاّ. فما قرأته العينُ قاله اللسانُ وسمعته الأذن. وعليه يكون اكتسابُ مهارةِ الكتابة والتهجية مرتبطاً باكتساب مهارة السمع والنطق، وكلتاهما متعلقةٌ بتلقين محتوى النصّ التصنيفيّ المتألّف من نطائق العربية وقواعد التأليف بينها.

وحرصاً على إجراء التعليم الاصطناعي للغة في العمل على أصول اكتسابها الطبيعي في المجتمع يتعيّنُ أن يكون تكوينُ المهارتين اللغويتين السابقتين من خلال نصوص حواريةٍ في معظمها أو سردية. وعندئذٍ يجب تشغيلُ آليات سائرِ النصوصِ اللغوية بهدف تكوين الباقي من المهارات اللغوية. ولا بأس من التذكير مجدّداً أن كلَّ نصٍّ من نصوص اللغة يتكفّلُ بوصفه قالبٌ من قوالب النموذج النحوي، وأن تدريسَ ما وَضَعَهُ قالبٌ مّا يكونُ بهدف تكوين مهارةٍ مّا. وهكذا يستمرُّ تعميقُ المهارة اللغوية المستهدفة بالنص أو النصوص اللغوية الضالعة.

ثاني النصوص اللغوية، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، هو النص المعجمي. يحتوي هذا النصُّ عدةً غيرَ متناهٍ من المداخل المعجمية المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، وكلُّ مدخل معجمي عبارة عن قَوْلَةٍ منطوقة تقترن بكلمة مفهومة اقترانَ العسل بحلاوته والشمس بضوئها. ويُفترَضُ في القالَب المكلّف بوصف المعجم أن يُحقّقَ بِنْيَةَ القَوْلَةِ ويُحدّدَ مفهومَ الكلمة بالنسبة إلى كلِّ مدخلٍ مدخل. كقولنا (جِسْمٌ) وتصوُّرنا [اجتماع الأبعاد الثلاثة: الطول والعرض والعمق].

أما الهدفُ المباشر من تلقين المعجم فهو تكوين الحصيلة اللغوية؛ أيْ مجموع المداخل المعجمية المزمع تلقينُها لإقدار الطالب ثقافياً ولغوياً على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسبٍ لمستواه الذهني. واستناداً

إلى المعادلة التالية: واللغة = نسقٌ رمزي + ديوانٌ ثقافيٌ، فإنَّ الديوان الثقافي مستودعٌ في القص المعجمي، بينما النسقُ الرمزي موزَّعٌ على سائر النصوص الأربعة. وعليه يُشكِّلُ المعجمُ الذي يُزوِّدُ الحصيلةَ اللغوية بالمفردات الركنَ المركزيَّ لتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة. ومصطلح المثاقفة لا يعني هنا التعارضَ المعرفي الذي يجري بين الثقافات المختلفة، وإنما يدلُّ في هذا الموضع على تبادل المتخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع الحوار.

يلزم عن المثبت أعلاه وجودُ تناسبٍ بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلةُ الفرد من المعجم غنيّةً ومستواه الثقافي ضعيفاً أو العكس. وإذا اكتنزت حصيلته واغتنت ثقافته لم يكن عَيِيَّ اللسانِ مُحجِماً عن تبادل المعارف المكتسبة والآراء الشخصية في موضوع المحادثة.

ويُشترَط في القالَب الذي يتولى دراسةَ القصِّ المعجمي في إطار اللسانيات التربوية أن ينتقيَ الحصيلةَ النوعية المناسبةَ للغرض الخاصِّ بكلِّ فئة طلابية. فلا يُعطيها من مفردةٍ رائجة نسبةُ ترددُها عاليةٌ، ولا يُدرجُ فيها مفردةً مهجورةً نسبةُ استعمالِها ضعيفةٌ. وكلٌّ من الحصيلة يجب أن يكون سليماً من التصحيف في المبنى والخطأ في المعنى، محكمَ النظْم في نصِّ الدرس، واضحَ التصوُّر في ذهن الطالب. ومن أجل ذلك ينبغي البَدْءُ بالمفردات الدالة على الموضوعات الحسية القريبة من المتعلِّم مع الانتقال التدريجي إلى المجردات، وأن يكون دمجُها في نصِّ الدرس منضبطاً بعلاقات معنوية كالتضاد والترادف، ونحوها من العلاقات الاشتقاقية والصرفية.

تبيَّن أنَّ تنميةَ الحصيلة اللغوية ضروريٌّ لتطوير المستوى الثقافي، وعليه ينبغي إنجازُ هذه العمل التربوي في أقصر ظرف زماني ممكن، وإلاّ تقدَّمَ بالفرد سنُّه الجسمي وتخلَّفَ سنُّه الذهني على الأقل في اللغة

المستهدفة بالدرس. ومن الثابت أيضاً أن معجمَ اللغات يتكوّنُ من نوعين من المداخل:

أ) مداخلُ معجميةٌ أصولٌ تُكتَسَبُ استقراءً واحداً تلو الآخر إلى حين الإتيان عليها جميعاً في زمان طويل إن تيسَّرت الإحاطة.

ب) مداخلُ معجميةٌ فروعٌ، تتولّدُ عن المداخل السابقة بواسطة قواعد الفص التحويلي، ويكون اكتسابُها قياساً عن طريق النسج على المنوال. وكلُّ ما يُكتسب قياساً فهو في حكم المعروف مسبقاً. وبما أوردناه الآن نكون قد مهّدنا لدور الفص اللغوي الثالث ودوره في الإسراع بإغناء الحصيلة اللغوية لدى متعلّم العربية خاصّةً، لانتماء هذه اللغة إلى نمط اللغات الاشتقاقية.

ثالثُ الفصوص اللغوية، تبعاً لنفس النظرية اللسانية، هو الفصُّ التحويلي، محتواه مؤلّفٌ من صنفين من القواعد:

أ) قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تتكفّلُ بتوليد بعض الكلمات من بعض، كتوليد المطاوعة من المتعدي العلاجي.

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمّتُها ضبطُ مختلف التغيرات التي تطرأ على القَولَة المتصرِّفة، وهي تنتقل من بنية إلى أخرى، كقلب الواو ياءً إذا اجتمعا في قولة وإدغامُ الياء في الياء في نحو طَيٍّ، وعَيٍّ، وميِّتٍ، وسيِّدٍ.

وبين هذين الضربين من القواعد علاقة تحكُّمٍ؛ إذ كلُّ ما يسمح به المكوِّنُ الاشتقاقي يُجوِّزُه المكونُ الصرفي، وليس كلُّ ما يسمح به الصرفُ يُجوِّزُه الاشتقاقُ. فمثلُ (هُلِكَ) المحوَّل عن (هَلَكَ) تُجوِّزُه قاعدةٌ صرفية وتمنعه قاعدةٌ اشتقاقية، وكذلك (كِينَ) المحوَّل عن (كانَ). في حين تُجوِّزُ كلتا القاعدتين مثلَ (شُتِمَ) و(قِيدَ) المحوَّلين بناءً من (شَتَمَ) و(قادَ).

وللفص التحويلي قالبٌ مختصٌ في وصف قواعده بهدف تلقينها، حتى إذا تعلّمها الطالبُ بالدراسة وتحكّمَ في استخدامها بالتدريب يكون حينئذٍ قد امتلك قدرةً ذاتيةً على التطوير المستمرّ لحصيلته اللغوية؛ إذ يستطيع بتلك القواعد أن يستنبط عدداً من المداخل المعجمية الفروع من كل مدخل معجمي أصلٍ سَبَقَ اكتسابُه استقراءً. وعلى قدر ما يُمكّنُ الفصُّ التحويلي ببلوغ درجة الكفاية النسبية في الحصيلة اللغوية يكون نُضْجُ مهارة المثاقفة والمحادثة في ظرف زماني قصير.

ويكون لقواعد الفص التحويلي ذاك الدورُ في نمط اللغات الاشتقاقية خاصةً، كالعربية ونحوها من اللغات التي اختارت وسيطَ الجذر لتكوين المفردات الموادي أو المداخل المعجمية الأصول، ثم اضطرت لأن تختار لصرفها وسيطَ الوزن لتوليد المفردات التوالي أو المداخل المعجمية الفروع. وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمامُ بتلقين قواعد الفص التحويلي، كما يصفها القالبُ المختصُّ، وأن يكون تلقين هذه القواعد مباشراً عن طريق تضمين القاعدة المستهدفة في نص الدرس، ثم التركيزُ على تفهيمها في طور الشرح، ثم التدريب على استعمالها في طور التطبيقات. علماً أن تلقين هذه القواعد كافٍ للإسراع بتكوين الحصيلة اللغوية المناسبة، لكن هذه الحصيلةَ، رغمَ مركزيتها، غيرُ كافية في حدّ ذاتها لتكوين مهارة المثاقفة والمحادثة، وإنما تكتمل هذه المهارة بتلقين قواعد الفص اللغوي الرابع.

الفص التركيبي آخرُ الفصوص اللغوية الأربعة، يستلم من المعجم المفردات منتظمةً في بضع مقولات، فيؤلّف بينها بواسطة علاقات نَحْوِيّة إنشاء جملٍ تامّة التكوين قابلة للاستعمال بهدف إنجاح المحادثة والمحافظة على استمرارها. ولهذا الفص قالبٌ خاصٌ يصف محتواه المتآلفَ مما يلي:

I) بصنعُ مقولاتٍ مركَّبةٍ؛ حولها تتجمَّعُ مداخلُ المعجم غيرِ المتناهية؛ إذ ينتمي البعضُ إلى مقولة الاسم التام [+ج – ز] وغيرُه إلى مقولة الاسم الناقص [–ج+ز]، أو مقولة الفعل التام [+ح+ز]، أو الفعل الناقص [ ح + ز]، أو المصدر [+ح ز]، أو الصفة [+ح + ز]، أو الخالفة، أو الأداة. وفي هذا الطور الأول يكتسب الفردُ القدرةَ على تصنيف مفردات حصيلته اللغوية باعتبار دلالتها المعجمية إلى المقولات المسرودة. وتترسَّخ هذه الملكةُ بالتدريبات المناسبة.

II) بنية مكونية للجملة؛ [± صد (م، مَ) ± فض]، عناصرُها مستودَعُ المداخل المعجمية. فالمنتمي إلى الفعل التام لا يُعوِّضُ في البنية المكونية للجملة إلا عنصرَ المسند (م)، والمدخل المنتمي إلى مقولة الفعل الناقص لا يُعوِّضُ في نفس البنية إلا عنصرَ الصدر (صد)، والمنتمي إلى مقولة الاسم التام يُعوِّضُ عُنصُرَيْ المسند إليه (مَ) والفضلة (فض). والمدخلُ المنتمي إلى الاسم الناقص يعوض عنصرَ الفضلة (فض) مطلقاً والمسند إليه (مَ) بشروط. وللمصدر والصفة يعوضان العناصر الثلاثة المسند والمسند إليه والفضلة؛ [(م، مَ) فض] مع فارق. والمنتمي إلى الخالفة التي تضم مداخل تقوم مقامَ غيرِها فإن لها سلوكَ ما تنوب عنه. وللأدوات سلوك آخر مفصَّلٌ في موضعه. وفي هذا الطور الثاني من التركيب يتعلَّمُ الفردُ السلوكَ الخاص بكلِّ مقولةٍ مركبة داخل البنية المكونية، ويعلم عندئذ أنَّ ما خالفَ سلوكَ مقولته تسبَّبَ في اختلال البنية المكونية للجملة.

III) بنية إعرابية؛ تنشأ بإدراج العلاقتين التركيبيتين (ع، ﻫ) بين عناصر البنية المكونية على النحو التالي [± صد (م ع مَ) ﻫ ± فض]، وتكون علاقةُ الإسناد (ع) عاملةً في طرفَيْها حالةَ الرفع المعرب عنها في اللغة العربية بعلامة الضمة أو ما ينوب عنها الظاهرة على

المعرب وضعاً وموضعاً أو المقدرة على المبني وضعاً المعرب موضعاً. بينما علاقة الإفضال (ة) تكون عاملةً في الفضلات حالةَ النصب للمعرب عنها في العربية بالفتحة أو ما ينوب عنها، سواءً كانت تلك العلامةُ ظاهرة أو مقدَّرةً. أما باقي العلامات، كالسكون، والفتح، والجرِّ فنواسخُ للضمة علامة الرفع أو للفتحة علامة النصب، كما هو موضح في موضعه. وفي هذا الطور الثالث من التركيب يتعلّم الفردُ كيف يُعرِب، بالعلامات المستعملة في العربية، عن حالتيْ الرفع والنصب، وكيف ينسخ علامتيْ تَيْنِكُم الحالتين التركيبتين بالنواسخ المتعاقبة على مكونات الجملة. ويستنبط مختلفَ التغييرات التي تطرأ على البنية الإعرابية إما بعملية التقليص عن طريق الشعور أو الحذف، وإمّا بعملية التوسيع عن طريق التسريب أو التبعية.

IV) بنية وظيفية تنشأ بإدراج العلاقات الدلالية بين مكونات البنية الإعرابية؛ كعلاقتيْ السببية «ج» والعلية «ع» المتعلقتين بالفعل المتعدّي أو مشتقاته، فتحملُ الأولى وظيفةَ الفاعل في أحد الموضوعين، وتحمل الثانيةُ وظيفةَ المفعول في الموضوع الآخر. وعلاقة السلبية «ج» المتعلقة بالفعل اللازم أو مشتقاته لتحمل وظيفة الفاعل به في الموضوع الماثل معه. وعلاقة اللزوم «ل» التي تحمل بشروط متغايرة الوظائفَ التسعةَ في الفضلات؛ وهي الحاليةُ، والمناعيةُ، والمعالسية، والتبيين، والتهيي، والتكميم، والتكييف، والتزمين والتمكين. ثم علاقةُ الاتصاه «ɛ» التي تجمع التراكيب في مركب التقييد، وأخيراً علاقة الإضافة «ا» لتأليف المتضايفين في المركب الإضافي.

وخلال هذا الطور من التركيب يتعلّم الفردُ من بين ما يتعلّمُ ربْط العلاقاتِ الدلالية بما يتقيها من المقولات الفرعية، وتعليق

الوظائف النحوية الاثنتا عشرةَ بعواملها، وإسنادَها إلى قوابلها، وتخليصَ تركيب الإسناد من عوده التقييد أو الحكم في نحو (الشَّرْكُ ظلمٌ، المغناطيسُ معدنٌ، القمرُ سابحٌ). وفي الإضافة بربط اللفظية (حبُّ الأمِّ) بتركيب الإسناد، والمعنوية (سيارةُ الأمِّ) بتركيب التقييد.

V) بنية موقعية آخرُ أطوار الفحص التركيبي بالنسبة إلى نمط العربية من اللغات التوليفية. في هذا الطور تتخذُ مكوناتُ الجملة مواقعَها المحدَّدةَ بعواملَ تداوليَّة، وهذه العواملُ عبارة عن علاقات تخاطبية تربط المتكلِّمَ بمخاطَبه. وكلُّ علاقة تخاطبية تُمثِّل المنزلةَ المعرفية لأحد المتخاطبين بالقياس إلى محتوى الجُملة. فللمتكلم بمثل (أسمحداً بنى الحسنُ) منزلةٌ معرفية مغايرةٌ لمنزلته إن قال (أبنى الحسنُ مسجداً)، وهي غيرُها إن قال (الحسنُ بنى مسجداً). كما أن المنزلة المعرفية للمخاطب بمثل (ما نَظَمَ شوقي روايةً) غيرُ منزلته إن خوطِبَ بمثل (ما شوقي نظم روايةً)، أو (ما روايةً نظم شوقي)، ويستمرُّ في سائر التراتيب الباقية في الاستفهام والنفي والإثبات.

ومن المفروض في القالب المكلَّف بمعاينة محتوى الفحصُ التركيبي أن يُركِّزَ، في الطور الأخير منه، على وصف للمنازل المعرفية وما يوافقُها من البنيات الموقعية، أو المدمجات المعجمية، كأضْرُبِ المؤكِّدات؛ من قبيل (إنَّ الإنسانَ في خُسْرٍ، إنَّ الإنسانَ لفي خُسْرٍ، ﴿والعصرِ إنَّ الإنسانَ لفي خُسْرٍ﴾)، ونحوها المحاصرات في مثل (اللهُ هو المرتجى، اللهُ المرتجى لا غيرُ، إنما المرتجى اللهُ، ما المرتجى إلا اللهُ)، وغير ذلك من المفردات المعجمية التي يُلْحِقُها المتكلِّمُ بالجملة للدلالة على علاقة تخاطبية تجمعه بمحادثه.

تلقين هذه العوامل التداولية، بقسميها المُرتِّب والمُدمج، يُطوِّرُ حتماً قدرةَ المتكلِّم أولاً على إصابة الفهم للأقوال التي يتلقاها، وثانياً على إعادة التعبير عن الأفكار التي يُلقيها. وخلال التلقين يجب تربوياً التمييزُ داخل الخصائص البنيوية للعبارة بين ما يُحيلُ على محتواها الدلالي، وبين ما يتّصلُ منها بعلاقة التخاطب، أو يخصُّ روابطَ التراكيب. وعليه يجب أن تتحول العبارةُ؛ (أجزمُ على أنّ في آرائك صواباً كثيراً)، إلى (أجزمُ على (أن (في آرائك صواباً كثيراً)))، بحيث يتّصل محتوى القوسِ الأول بعلاقة التخاطب (متكلمٌ يرفع لارتياب المتلقي)، ومحتوى القوس الثاني خاصٌّ بالربط التركيبي بين الجملتين، أما القوسُ الثالثُ فمحتواه إثباتُ الصوابِ الكثيرِ وصفاً لآراء الشخص المقصود بكاف الخطاب.

يترتّبُ عن تلقين موضوعات البنية الموضعية أن تنتقل الملكةُ اللغوية لدى المتعلّم إلى مستوى أعلى من المعرفة اللسانية. وعندئذٍ يمكن الشروعُ في تكوين المهارة اللغوية الأخيرة؛ وهي مهارة القراءة والعبارة. شقُّ القراءة مؤلّفٌ من مهاراتٍ جزئية هي:

أ) حَـزْمُ القَـوْلِ المكتسب بتدريب المتعلّم على وضع النطائق في مواضعها في بيانٍ ومَهَل.

ب) فَهْـمُ الكـلام الذي يحصل بالتسديد إلى استخدام المعرفة اللغوية المكتسبة وتوصيلها إلى المقاصد المدوّنة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تمتدّ مجالُها للمعرفي وتتفاوتَ زمانُ كتابتها.

ج) نَقْـدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محدّدة مسبقاً.

أما شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلّم، ويتعلّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهاراتٍ تركيبيّةٍ عن طريق ما يلي:

أ) تلقـينُ مـا يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حتى يعرفَ المتعلّمُ كـيف يعملُ الكلامَ، ولِمَ يَحْمِلُه على أحد الوجوه المحتملة. كأن يُنشئَ كلاماً على نحوٍ يعلم معه لِمَ حَذَفَ ولَمْ يذكُر، أو أطلق ولَم يُقيِّد، أو وصل ولَم يفصل، أو نكَّرَ ولَم يُعرِّف، أو حصر ولَم يُعمِّم. وإذا حصر لِمَ أتبع ولَم يَقطَع، أو قلب ولَم يُفرد. ثم لِمَ يكـون عَطْـفُ البعض على الكلّ، ويكون العدولُ عن الوضع اللغوي إلى الاستعمال المجازي، وهلمَّ جرّاً.

ب) الـتدريب على معارضة المتخيَّر من التراكيب، وينحصر إنجازُ هذا النـشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها بهـدف توظـيفها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلّم. كأن يُطلَب استعمالُ البنية التركيبية للعبارة التالية، (لكل امـرئٍ مـن دهره ما تعوَّدَ)، لإنشاء كلام مغايرٍ من قبيل: (لكل إنـسانٍ من ماله ما أنفق)، و(لكل عالِمٍ من علمه ما بلَّغَ)، و(لكل رجـل مـن أعمالـه ما خلَّد)، و(لكل حيٍّ من طعامه ما نفع). وكـذلك يـستمرُّ الـتدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة بواسـطة بنـية تـركيبية واحدة، فترتقي الملكةُ اللغوية إلى أعلى مستويات البيان.

والذي ينبغي الاحتفاظ به من هذه المقدمة هو هذا الربط الواضح بـين النصوص اللغوية، كما تُعالجها اللسانياتُ النسبية، وبين المهارات اللغوية، كما تُتناولُ في اللسانيات التربوية. وعندئذٍ يُعلم أيُّ نصٍ لغوي يُفـضي تلقين محتواه إلى تكوين أيِّ مهارةٍ لغوية. وبهذا الربط يُتجنَّب الكـثيرُ مـن الخـبط في إعداد الدرس اللغوي والخلط في بناء المنهاج التـربوي كمـا شاع وانتشر في وطن العربية لقرون عديدة. ومن الله التوفيق.

# القسم الأول

# بناءُ المنهاج اللغويّ وتفاعلُه



# مقدمة

غالباً ما يُتصوّرُ النظامُ التعليمي على أنه نسقٌ يتألّف من مكوّنات ثلاثة: أولاً منهاجٌ متعدّدٌ للمواد الدراسية والأدبية التربوية، وثانياً مدرّسٌ متفاوتُ الكفاءات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثاً طالب متعدد اللسان والأعمار مختلفُ الحاجات اللغوية والأغراض القطاعية. وهذه العناصرُ الثلاثة لها دخلٌ مباشرٌ في تشكيل النظام التعليمي، وبالتالي يمكن الاقتصار على البحث في الخصائص التي ينبغي توافرُها في كل واحد من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها، وعندئذٍ يؤدّي النظام التعليمي وظيفته التكوينية والتربوية على الوجه المطلوب.

إلا أن أيّ تناولٍ لعنصر المنهاج اللغوي[1] يدعو حتماً إلى النظر في المواصفات التي يجب توافرُها في المبرمج الذي يزاولُ التأليف المدرسي. وإذاك يمكن الاستفسار عما ينبغي أن يكون لهذا العنصر الرابع في النظام التعليمي من كفاءات علمية ومؤهّلات تربوية فتكونَ مشاركتُه في صناعة المناهج اللغوية ضامنةً لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فلا مندوحةَ إذن من تناوُل عُدّة المُبَرمِج بالتحليل ما دام هو القاعدةَ التي تُوَلّدُ المناهجَ المدرسيةَ، ومصدرَ التعليماتِ التي تُرشِدُ

(1) المنهاج اللغوي يدلُّ هنا على نسق تربوي يتكوّن من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها بوسائل وفق منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية مساعدة في ظرف زمانٍ محدّدٍ ينتهي بتحقيق أهداف مرصودة.

للمدرّسين المتفقّدين لصنيعه، وهو أيضاً أصل المهاراتِ اللغويّة والقيَم الحضاريّة المستحصلة من لدن الطُّلاّب المستهدفين بعوالمه المدرسي. وباختصارٍ نستطيعُ القولَ: على قَدْرِ عُدّةِ المُبَرْمِج يأتي بِنى المنهاجُ اللغوي.

أمّا مكانةُ المنهاجِ اللغوي فيدخل في تحديدها عاملان اثنان: أوّلهما داخلي يخصُّ بناءَ المنهاج في حدٍّ ذاته، ومستوى هذا البناء مرهونٌ كما سبق بالعُدّة المعرفية والتقنية التي يستنفرُها المبرمجُ للمنهاج الذي أقام بناءَه ورَضِيَ استعمالَه. وثانيهما خارجي يلزم عن الأول حتماً، ويتّصِلُ بدرجة تفاعل المنهاج مع المدرِّس من جهةٍ، ومع الطالب من جهة أخرى.

يكّون تجاوبُ المدرّس مع المنهاج في المستوى المطلوب إذا لم يُكلّفْهُ التدريسُ به الجُهدَ الكبيرَ، وحقّقَ بواسطته الخيرَ الكثير. ويكون تفاعلُ الطالبِ مع المنهاج اللغوي إيجابياً بدرجة عالية إذا استجاب المنهاج لحاجته اللغوية وقضى غرضه القطاعي، وكوّنَ رغبةً في نفسه وسهّل عليه أن يواصل التعلُّم.

تبيّن مما سبق أن بحثنا هذا منصبٌّ على نسق المكونات المدرسية الأربعة: المبرمج، والمنهاج، والمدرّس، والطالب. ومن المعروف أن كلَّ مكوّنٍ في نسقٍ تتحدّدُ ماهيتُه الداخلية باعتبار العلاقات التي تجمعه بسائر عناصر النسق. فالمبرمج إذا انتظمتْهُ علاقةٌ بطالبٍ ناطقٍ بغير العربية استثمر لمنهاجه من عدّته المعرفية والتقنية ما يحفظ هذه العلاقة ويُقوّيها، واشترط في المدرّس مهاراتٍ مناسبةً. وكذلك في الباقي، كما سيأتي.

# مستلزماتُ المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية

## مقدمة

موضــــوعُ هذا الفصل هو تركيبُ العُدَّة التي ينبغي لمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفرَ عليها. وإفرادُ المبرمج لا يفيدُ هنا شخصاً واحداً ولكن وحــــدةً في العمل، وإنْ تعدَّدتْ اختصاصاتُ المشاركين فيه. بل تشعُّبُ عُــــدَّة المبرمجة وعمقُ مستوى فروعها ليستلزمان متدخلين كثير لصناعة مـــنهاجٍ لغوي واحد. ومع هذه الكثرة نستمر في الحديث عن المبرمج بالإفراد تأكيداً على التنسيق، حتى إذا ظهرتْ المفاصلُ بوضوحٍ وُزِّعت الأدوارُ على المتخصصين في كل عضوٍ من أعضاء المنهاج اللغوي.

العُـــدَّةُ التي يحتاج إليها المبرمج تنحلُّ بالقسمة الأولى إلى مكوِّنين اثـــنين كلاهمـــا يتركَّب من عنصرين: فالمكوِّنُ الأول يشمل كفاءات معـــرفية ويتألَّفُ من مادة لغوية وديوان ثقافي. بينما المكون الثاني يضمُّ خـــبراتٍ مهـــنيةً ويتـــركَّب هو الآخرُ من عنصرين؛ طريقةُ التدريس والتقنياتُ المساعدة. وهذه الأقسامُ لأهميتها في حاجة إلى تناولٍ يُوضِّحُ ماهيتها، ويُحدِّدُ أدوارها.

### 1. كفاءات المُبرمِج المعرفيةُ

ثَـــبَتَ في مجال إنتاج المعرفة ونشرها أن أجودَ ما يُؤلَّفُ من كُتُبٍ

تقريبٍ المعرفة من غير المتخصص هو ما ألِفَهُ ذو الريادة في التخصص، وفي مجال التعليم فإنّ أجودَ منهاجٍ لغوي ما يرتجله ذو كفاءاتٍ معرفية عالية. وهذه المقدّمةُ ينبغي التحقّق منها بتحليل العناصر الأربعة المكوِّنة للكفاءة المعرفية.

### 1.1. محتوى المادة اللغوية

من المعروف عن المعجميين أنهم أحرصُ اللغويين عموماً على ضبط بنية الكلمة تجنُّباً للتصحيف، وعلى تدقيق معناها خوفاً من الخطأ[2]. وكذلك ينبغي أن يكون مبرمج المنهاج اللغوي، ولكن بالنسبة إلى اللغة ككُلّ؛ أصواتاً ومعجماً وصرفاً وتركيباً. ومما يزيد في تعقيد مهمّته أنه لا يكفيه إتقانُ معرفة اللغة بخصوصها الأربعة المذكورة، بل ينبغي إجادةُ معرفتها وصفاً، فضلاً عن الإلمام بأوليات النظرية اللسانية عموماً. وكلُّ نقصٍ في الوحدات الثلاثة: أولاً المعرفة اللغوية، ثانياً المعرفة النحوية، ثالثاً معرفة أوليات النظرية اللسانية؛ سوف ينعكس سلباً على المنهاج اللغوي. كما سيتضح فيما يلي:

(1) إتقانُ معرفة العربية استعمالاً ضروريٌّ، لأنه الصِّمَامُ الذي يمنع الملوثاتِ اللغويةَ الشائعةَ حالياً في عربية الصحافة من التسرُّب إلى المنهاج اللغوي، وخاصةً إذا ترتَّب عن تلقيها استغلاقُ الخطابِ

---

(2) من المعروف في تاريخ المعجم العربي أن اللاحق يُبرر صناعة قاموس جديد بما لاحظه من التصحيف والخطأ وغيرها من الملوثات في عمل السابق، وهو ما يظهر بوضوح في المقدمة الطويلة التي مهد بها الأزهري لقاموسه تهذيب اللغة. نقتطف منها قوله: «وألفيت طلاب هذا الشأن من أبناء زماننا لا يعرفون من آفات الكتب المصحَّفة المدخولة ما عرفته، ولا يميزون صحيحها من سقيمها كما ميزته... أدُلّ على التصحيف الواقع في كتب المتحذلقين، والمغيَّرِ من التفسير المزال عن وجهه لئلا يغترَّ به من يجهله، ولا يعتمده من لا يعرفه».

الشرعي على الأفهام، واستبهامُ حضارة القرآن على الطلاب. والهفوات اللغوية الدارجةُ على الألسنة حالياً بلغت من الكثرة والانتشار حداً يستوجب التحقُّقَ من كلّ عبارةٍ قبلَ إدراجها في المنهاج. ولا يسمح المقام بتتبع تفاصيلها[3].

(2) للمعرفة النحوية كما تَمثَّلُ في وَصْفِ النحاة للعربية لا تقلُّ أهمية عن المعرفة اللغوية في حدّ ذاتها، وقبل التطرُّق إلى قيمة المعرفة النحوية لابدَّ من الإشارة إلى أن للعربية في وقتنا الراهن وصفين اثنين:

أولهما نحو قديمٌ صاغه سيبويه والذين حذوا من بعده، وما زال مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو كَكُلِّ عملٍ بشري لا يخلو من صوابٍ وخطأ، وهو في حاجة إلى جهودٍ إضافية، ولوعي اللسانيين حالياً بضرورتها كان منهم ما يأتي في ثاني الوصفين.

وثانيهما نحوٌ حديثٌ جداً نتج عن احتكاك الثقافتين العربية والغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي، بعودة البعثات التعليمية العربية من الجامعات الغربية محمَّلةً بما تيسَّرَ لكل واحدٍ من المعرفة اللسانية الجديدة[4]. والوصف الجديد للعربية يتفرع إلى ضربين:

(أ) وصف دخيلٌ ناجمٌ عن استقدام نظريات لسانية مبنيةٍ على

---

(3) من الأمثلة التوضيحية انتقال (كَلَّا) من دلالة الردع والزجر مع الجملة المثبتة في العربية الفصيحة إلى الجواب بالنفي عن جملة استفهامية في عربية الصحافة. وتنقل باء الجر مع فعل (استبدل) من دخولها على المتروك إلى إلصاقها بالمأخوذ.

(4) للتوسع في الموضوع راجع بحثينا عن أنماط الفكر اللغوي بالمغرب، وعن تحولات المغرب الثقافية، المنشورين على التوالي في العدد 1997/3، والعدد 2005/35 من مجلة التاريخ العربي.

لغات مختلفة قطعياً عن لسان حضارة القرآن، من أجل تطبيقها على عربية الصحافة واللهجات المحلية خاصةً، بدعوى قدم العربية الفصحى. وعيوب هذا الضرب أكثر من أن تُعد[5]، لكنّه يمكن تجميعُها في ثلاثة أقسام؛ أولاً إفسادُ نسق العربية كتجويز تأخير المضاف على المضاف إليه في مثل (تشومسكي ملحقة). وثانياً الخبطُ في وصف العربية كقولهم؛ البناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتبار (كان الولدُ مريضاً) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول، على غرار (أصبح الولدُ مريضاً)، ومن هذا القبيل الشيء الكثير. وثالثاً الإلحاح في الدعوة إلى إلغاء النحو القديم والتراث عموماً بدعوى إعاقتهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وباقي الحقول المعرفية[6].

(ب) وصف أصيل مقتَرَح للعربية الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليفي الذي بيناه في إطار نظريتنا اللسانية المنبثقة من العربية ونحوها من اللغات البشرية[7]، ويُفترَض في نحو العربية التوليفي الجديد، كما هو الحال في كلّ عمل علمي رصين، أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويُصوِّب ما فيها من هفوات، ويتدارَك قصورَها، ويمتاز عن غيره بما بأيدي اللسانيين قاطبةً بالكفايتين الوصفية والتفسيرية،

(5) من شواهده أعمال الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، وغيره كثير.

(6) للوقوف على نماذج على ما سرد من المزاعم بعبارات أصحابها انظر مقالنا من تحولات المغرب الثقافية المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 33 خريف 2005.

(7) انظر كتابنا الوسائط اللغوية وغيره من أعمالنا المنشورة في موضوع نحو العربية التوليفي.

وبالبساطة والوضوح، وبمطابقة توقعات النموذج لواقع اللغة العربية. أما عن أدوار المعرفة اللسانية قديمِها وحديثِها فيمكن إجمالُها في ما يلي:

أولُها امتلاكُ الآلة المنهجية اللازمة للتمييز للعصْر بين فصيح الكــلام وسَقَطِه، وبها يمكن تصنيفُ مثلِ هذه العبارةِ (سوياً يستبدلُ المديرُ سيارتَه القديمةَ بأخرى جديدة) ضمن التركيب السليم الفصيح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من الفهم. وبها يُعلم موطنُ الخرق في نحو (هَلَكَ الجياعُ، وميتَ قومٌ تباعاً، وكينَ فَرَحٌ من آخرين).

وثانيها معاينـــةُ النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدِها عبرَ خصوصها الأربعة، وهذه المعرفة ضرورية لإتقان بـــرمجة القواعد المستهدفة بالتلقين وَفْقَ انتظامها داخلَ اللغة. وبهـــا يأتـــي بناءُ المنهاج اللغوي على منوال النظام النحوي. وهـــذا المطلـــب ملحٌ، إذ يُسهِّل على المدرِّس التلقين وعلى الطالـــب الاكتساب. وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنية المنهاج.

ثالثُها اكتشافُ ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تُمكِّنُ باكتسابها وتُسَهِّلُه إن استُثمرت على الوجه المطلوب في بناء المنهاج اللغوي. فاستغلالُ خاصية الاشتقاق مثلاً يُوفِّرُ للعربية إمكانـــيةَ تعلُّم جزءٍ كبيرٍ من معجمِها بقواعد الاستنباط[8]، ولا يحـــصل مـــثلُ ذلــك في غيرها إلا بالتعليم عن طريق

(8) التعليم يُستعمل للدلالة على عملية التلقين التي تكون من المعلِّم للطالب، بينما الـــتعلم عملـــية تجـــري في ذهن الشخص الواحد بحيث يكتسب معارف مستحصلة من مخزونه، ويكون معلم نفسه. للمزيد من التفصيل انظر الفصل الثالث ص 10 من كتاب ابن سينا البرهان من كتاب الشفاء.

الاستقراء. وإن استثمار «التشاكل الحرفي» ليَتّصِلُ بتعليم مهارة الكتابة والقراءة. كما يُساعد استغلال «التناسب الصوتي» على تنمية مهارة السماع، وعلى ترويض جهاز النطق اللازمين لتسجيل القيمة الخلافية بين المِثْلَيْن في نحو (حَمَلَ أسفاراً ونالَ أصفاراً)، (لَمّا كَبُلَها قَبَّلها)، (رجل دليل في مكان ظليل)، (شابٌ عقلُه رياضي وفكره ريادي)، وكذلك يستمرُّ في الكثير.

(3) الإلمامُ بأوليات النظرية اللسانية لا يقلُّ أهميّةً عن المعرفتين اللغوية والنحوية، ومنها السؤالُ التقليدي الذي طُرِح قديماً بعبارته المعروفة: أاللغةُ البشرية إلهامٌ وتسخيرٌ أم وَضْعٌ واصطلاحٌ؟ ويُطرَح مجدّداً بصيغته العصرية: أاللغةُ البشريةُ ملكةٌ طَبْعِيَّةٌ؟ يتلقّاها الجنينُ من الأبوين كما يتلقى بالوراثة سائرَ الطبائع الخَلقية أم هي ملكة كَسْبِيَّةٌ؟، تنتقل من السَّلف إلى الخلف اكتساباً كما تنتقل باقي الملكاتُ الصناعية[9].

والأخذُ بأحد الجوابين له الدورُ الفصلُ أولاً في «المحتوى الدراسي» الذي ينبغي أن يُبنى عليه المِنهاج اللغوي، وثانياً في اختيار «طريقة التدريس» المناسبة. فالانطلاق من كون اللغة ملكةً كسبيةً، وهو المتبنى

(9) السؤال المطروح أعلاه لأهميته تناولنا بالتحليل في إطار النظريتين المعرفيتين الطبعية والكسبية في الكثير من أعمالنا، انظر كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والوسائط اللغوية الجزء الأول منه. ولأهمية ما أورد ابنُ خلدون في الموضوع نقتطف منه قوله: «اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتُها وقصورُها بحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. لأن الفعل يقع أولاً وتعود للذات منه صفة، ثم تتكرّرُ فتكون حالاً؛ ومعنى الحال أنها صفة غيرُ راسخة، ثم يزيد التكرارُ فتكون ملكة أي صفة راسخة.. هكذا تصير الألسنُ واللغات من جيل إلى جيل»، المقدمة، ص 385.

لغموض نقيضه، يستوجب منحىً دراسياً يجعل المنهاج اللغوي مؤلَّفاً من شقَّين؛ أولهما يضمُّ ما لا يُؤخَذ من اللغة إلا بالتلقين، أي العملية التي يُجريها المدرِّسُ لتعليم الطالب، وثانيهما يحتوي على ما يُمكِّن الطالبَ من الاكتساب الذاتي، إذ يتَّخذ مما تلقى مباشرة قاعدةً لاستنباط معارف لغوية يضمها إلى مخزونه السابق.

وهذا المنحى التدريسي الموصوف تبعاً لتصوُّرِ اللغة ملكة كسبيةً يستوجب بدوره طريقة تربوية تتركَّبُ من طورَين: في الطور الأول يُقتَصرُ على استنفار الملكات الذهنية من أجل استيعاب المعرفة اللغوية المتداولة في الوسط أو الفصل. ويحصل الاستيعاب بالفهم السليم والحفظ المتين والاستعداد إمّا للاستعمال الحرفي بالإعادة والترديد، وإمّا للاستثمار من أجل اقتناص معرفة جديدة. وذلك خلال الطور الثاني من الطريقة التربوية المتميِّز بتشغيل ملكات ذهنية مهيَّأة خِلْقةً لاستنباط معرفة لاحقة من معارف سابقة.

ومن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التامُّ بين «الاكتساب الطبيعي» للغة،كما يجري في كل مجتمع لغوي، وبين «التدريس الاصطناعي» على النحو الذي يُبنى في المنهاج اللغوي، ويُنفَّذ داخلَ الفصل الدراسي. ولا بأس من التذكير هنا بما يعلمه جميع المربين المشتغلين بإعداد المناهج اللغوية وتأليف الكتب المدرسية فيما يخصُّ انقسامَ المتخصصين في علوم التربية إلى فريقين:

فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون الانطلاق من الجزء الذي لا يتجزأ من أجل تركيبه «التركيبَ المتدرِّج»[10] وصولاً إلى مركَّباتٍ كبرى. بحيث يكون البدْءُ بدراسة الحرف في

(10) مصطلح التركيب المتدرج مستعمل هنا بمعنى قريب من مفهوم double articulation في وظيفية أندري مارتيني.

مختلف أوضاعه، ثم تركيبه في مفردات، فتركيبٌ للمفردات في جملة.

أما الفريق التربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية؛ فيكون الانطلاقُ من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى مركّبات قابلة لأن تنحلّ إلى مفردات متحركة إلى عناصرَ ذات قيمة خلافية فارقة صوتياً ودلالياً. وينسجم تصوُّرُ هؤلاء مع المفهوم من «مبدأ التعلّق البنيوي» في نظرية اللسانيات الكلية[11].

ومن الملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثرُ رواجاً من نقيضها التحليلية وإن كانت الأولى غيرُ طبيعية، وكان الاكتساب الطبيعي للغة شاهداً على ورود الطريقة التحليلية. فلا طفلَ في أيِّ مجتمع لغوي يبدأ اكتسابه للُغة المنشأ بالحروف معزولة، ثم يمرُّ إلى تركيبها في مفردات والمفردات في جمل. بل الذي يحصل في واقع الاكتساب عكسُ ذلك. إذ الطفل خلال سنته الأولى قد يسمع ما يلي:

(1) أ) هَذِي ماما. أ) جاءت ماما.

ب) هَذا بابا. ب) جاءت طاطا.

ويُدرِك أن صوتَيْن في (ب) قد حلاّ محلّ آخرين في(أ) وترتب عن هذا الاستبدال الموقعي تغيرٌ في الدلالة، ويكون الطفل عندئذ مُحلِّلاً للجملة إلى مكوِّناتها. وبعد مدّة يتأكّد تحليلُه بسماعه مجدّداً لتراكيب من قبيل:

(2) أ) سُؤَالٌ حَادٌ. أ) قَلْبٌ دَالٌ.

ب) سُعَالٌ حَادٌ. ب) كَلْبٌ ضَالٌ.

إذ يتبيَّنُ له مرةً أنه بإحلال صوتين في التركيب (ب) محلّ آخرين في نفس الموضع من التركيب (أ) تغيّرت دلالةُ الجملة.

---

(11) راجع الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية وما أحلنا عليه هناك من كتب نظرية النحو التوليدي التحويلي.

والمؤكّد أنه لا يسمع في محيطه اللغوي حرفاً واحداً حتى إذا تعلّمه ركّبه مع مثله أو غيره للحصول على مفردةٍ يستعملها مع مفردةٍ أخرى لتركيب جملة. فمثل هذا العمل لا يُصادفه إلا في درس اصطناعي داخل الفصل.

ولعل ما قدمنا هنا كافٍ لتوضيح المفهوم من المادة اللغوية التي تلزم المبرمجَ لإحكام بناء المِنهاج اللغوي، بشرط أن يُتقنَ تركيبَها مع ثقافة اللغة.

## 2.1. ديوان العربية الثقافي

اللغة نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجل الديوانِ الثقافي يُدرَسُ النسقُ الرمزي، ولا أحد يكتسب قواعد اللغة من أجل ذاتها أو إرضاءً للقوم الناطقين بها. وإنما تكون دراستُها[12] من أجل شمط ما تحمل من المعارف والخبرات. وقد بينا في أكثر من موضع أن ثقافة اللغة مدوّنةٌ في معجمها[13]، ويلزم عنه أن يكونَ إدراجُ المفردات المعجمية في المنهاج اللغوي خاضعاً لانتمائها إلى الميدان الثقافي الذي تُتداول فيه. ومعجم العربية يمكن تجميعُه في ميادينَ ثقافية ثلاثة:

أولها: المعجمُ الحاملُ لحضارة القرآن، وهو مطلَب المسلمين الناطقين أصلاً بغير العربية الراغبين في دراسة هذه اللغة لشدّة ارتباطها بالقرآن الكريم والحديث الشريف والفكر المنثور المبنيّ على هدي

(12) نستعمل الدراسة هنا للدلالة على الجمع بين عملية التعليم التي يُجريها المدرِّسُ لتلقين الطالب وعملية التعلم التي يُجريها الطالبُ لاستنباط معلومة مستحصلة من معارف سابقة.

(13) انظر الفصل الأول من كتابنا التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي، والفصل المخصص لموضوع تدبير اللغة في كتابنا لسان حضارة القرآن.

الأصليين. وهذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إغفالُها خلال بناء منهاج لغوي موجَّه لهؤلاء.

ثانيها: المعجم المتضمِّن لهوية وطنية أو إقليمية، وغالباً ما يكون مُؤلَّفاً من مفردات حضارية كلية ومفردات ذات قيمة محلِّية أو كَوْنيَّة، وذلك بنسب في التأليف معيَّنٍ تبعاً للتوجُّه المُراد خَلْقُهُ أو استجابةً لرغبة الفئة المستهدفة.

ثالثُها: معجم التواصل اليومي المستخدم في مختلف القطاعات التجارية والسياسية والخدماتية والمعيشية بصفة عامة. والغالب على مفرداته الحيادُ الحضاري والوطني. وهو موجَّهٌ في الأساس إلى ذوي الحاجات غير الحضارية من الغربيين الراغبين في التواصل الآني ذي الطابع النفعي مع بلدان العالم العربي. وقد تحقَّق هذا القسم في المنهاج السمعي البصري المنشور في باريس أواخر السبعينات من القرن الماضي تحت عنوان «من الخليج إلى المحيط».

وليس هناك ما يمنع من الجمع في المنهاج الواحد بين الميادين الثقافية الثلاثة، وأن يكون إدراجُ هذه الأقسامِ من المفردات بنسب متوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتنوِّعة، ومراعاة للأهداف المتوخاة، ولكن بمَزْجٍ مناسب. وسوف نعود إلى معيار الحاجة من خلال تناولنا لمسألة تَفاعلِ المنهاج مع الطلاب خاصةً.

## 3.1. خبرات مهنية

يحسن التذكيرُ مجدَّدا بضرورة التمييز في المنهاج بين «محتواه المعرفي»، كما تناولناه أعلاه، وبين «قالَبه التربوي» الموجود ضمنياً في المنهاج والمصرَّحِ به عملياً في قسم الإرشادات التربوية من كتاب المدرِّس. ومن الثابت أن المنهاج، إذا لم يكن مُحكمَ الصِّياغة

التربوية، قد لا يُحقِّقُ الهدفَ المتوخّى وإن بلغ محتواه الثقافي المنتهى في الضبط والدقّة. وهو حينئذ كالعالم الثَّبْتِ الذي يُتقن المعرفة في ميدان تخصصه، ولكنه لا يعرف كيف يعمل لتبليغ ما يعلم إلى غيره.

فالحرصُ على تهيئة المحتوى الثقافي لا ينبغي أن يقلّ عنه إبّانَ إعداد القالب التربوي. ولعلّه من الأنسب أن نُؤجِّلَ وصفَ ما سُمّيَ هنا بالقالب التربوي إلى المبحث المخصَّص لبنية المنهاج، وأن نقتصر حالياً على تناول الخبرة المهنية التي تلزم المبرمجَ حتى يَتَعَلَّمَ كيف يعملُ لصوغِ قالبٍ مناسب يُفرِغُ فيه مادّةً معرفية.

أُصحح أن الخبرة المهنية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية، وهي لا تُكتسب بمطالعة مؤلّفاتٍ في الموضوع، وإنما ينالُها أكثرُ مَنْ مارَسَ أطولَ، بشرط الجمْع في آنٍ واحدٍ بين نشاطَيْنِ فِكريّيْن، يكون أحدُهما موضوعاً للآخر. كالجمع داخل الفصل الدراسي بين تدريس محتوى ثقافي والتأمُّل في كيفية تدريسه. وكلُّ ممارس لمهنة التدريس بالشرط المذكور سوف ينتهي لا محالة إلى جملة من الأصول التربوية، يمكن سردُ أهمها على النحو التالي:

(أ) لا أجْمَلَ في الدراسة من الفهم، ولا أصعبَ في التدريس من التفهيم. لأهميّة هذا الأصل يجب إعمالُه في بناء المنهاج، ولا ينبغي إهمالُه على أنه من اختصاص المدرِّس.

(ب) الأسهلُ على الفهم الأقربُ من الحس، والأبسطُ في التركيب. بإعمال هذا الأصل تتبيَّن المفرداتُ المعجمية التي ينبغي إدماجُها مستدرَجةً في المنهاج، وهي مركَّبةٌ في أبسط الجمل، وأوضحها دلالةً.

(ج) دراسةُ المادّة اللغوية في الفصل أسرعُ تحصيلاً وأمتنُ معرفةً من اكتسابها في المجتمع، بشرط أن تكون الدراسةُ طبيعيةً في مستوى

الاكتساب. وبعبارة أخرى تكون الحصيلةُ من المادة اللغوية المستفادة من الدراسة أمتنَ معرفةً لأنها معقّلةٌ، وأضخمَ حجماً لأنها مركزةٌ من مثلها للمستحصَلِ من المجتمع في نفس الزمان. ويلزم عن اشتراط الاكتساب الطبيعي في الدرس الاصطناعي ما يلي:

(د) أن يتضمَّن المنهاجُ اللغوي ما يسمح للفصل الدراسي من أن يتحوَّلَ إلى مجتمعٍ لغوي يتواصل فيه الطلابُ بلغة الدراسة، كما لو كانوا في مجتمعها، مع الوعي بالقواعد المطبَّقة في إنتاج العبارة.

(هـ) أن يسمح نصُّ الدرس بمرور القاعدة المستهدفة وتبرُّجها حتى تكون العالية لكثرة تردُّدِها، والأرجحَ من غيرها لشدّ الاهتمام إليها والوعي بها.

ما مَرّ من الأصول التربوية وما سوف يُذكر في موضعه يلعب دوراً أساسياً في صناعة القالب التربوي الذي يَستقبلُ المحتوى المعرفي، ويُحدِّدُ طريقة تبليغه.

### 4.1. طريقة التدريس

يُنبئ ما أوردناه أعلاه عن وجود تشاكُلٍ بنيوي بين المنهاج اللغوي وطريقة تدريسِ محتواهُ المعرفي، ولهذا لا يُستغرب أن تنعقدَ دوراتٌ تدريبية للتمرُّن على تنفيذ منهاج بعينه. وفي جميع الأحوال لا يستقيم الحديثُ عن طريقة التدريس في استقلال عن أيِّ منهاج دراسي. بل يتعيَّن على المبرمج أن يتوقّع كيف ينبغي للمدرِّس أن يُعِدَّ، بما أوتي من مهارات مهنية، كلَّ جُزئيات المنهاج. ويكون له ذلك عن طريق التقيُّد بالفرضية الكسبية المؤسِّسة للنظرية اللسانية، بجميع ما يلزم عنها بالضرورة المنطقية من الاشتراطات الأربعة التالية:

أولاً: انشطار الملكات الذهنية في الدماغ البشري إلى:

أ) ملكـات منفعِلة تتلقّى بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي.

ب) ملكـات فعّالـة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في دماغنا من قواعد الاستنباط[14] فتكتسب معرفة جديدة مستخلصة من معارف سابقة.

ثانياً: انشطار الملكة اللغوية[15] إلى:

1. جزئيات تتناولُها الملكاتُ الذهنية المنفعلة بالتلقين من الوسط اللغوي، من هذه الجزئيات:

أ) أصواتُ اللغة وحروفُها.

ب) المداخل المعجمية الأصول؛ وهي التي لا تُؤخذ من غيرِها

(14) من قواعد الاستنباط ما أجمله ابن سينا في ص 15 من كتاب البرهان بقوله: «الشيءُ الذي وقع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخر، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وإما كليٌّ فوقه، أو جزئيٌّ تحته، أو جزئيٌّ معه. واللزوم بالفعل كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه». وعاد إلى بعض هذه القواعد الاستنباطية بالتوضيح إذ يقول في الصفحة الموالية: «والجزئي إذا عُلِمَ وجودُ حكم عليه كان ذلك ظنّاً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يُشاركه في معنى». ومثل هذه القاعدة تتردَّد في مؤلفات لغوية، كقول ابن جني في الخصائص: «إذا لزم في البعض شيء لعلة مّا أوجبوه في الآخر، وإن عري في الظاهر من تلك العلة... ألا ترى أنه إذا صحَّ أن جميع هذه الأشياء على اختلاف أحوالها تجري عندهم مجرى المثال الواحد، فإذا وجب في شيء منها حكمٌ فإنه لذلك كأنه أمرٌ لا يخصُّه في بقية الباب، بل هو جارٍ مجرىً واحداً». الخصائص، ج 1، ص 114.

(15) سبق أن تحدث ابن جني عن هذا التقسيم كما يظهر من قوله: «لكنّ القوم بحكمتهم وزنوا كلام العرب فوجدوه على ضربين: أحدهما ما لابدَّ من تقبُّله كهيئته لا بوصية فيه، ولا تنبيه عليه، نحو حَجَرٍ ودار، وما تقدَّم. ومنه ما وجدوه يُتدارك بالقياس، وتَخِفُّ الكلفةُ في علمه على الناس، فقنّنوه وفصّلوه إذ قدَرُوا على تداركه من هذا الوجه القريب». الخصائص، ج 2، ص 42.

وتسري في فروعها.

ح) الصيغ الصرفية.

د) الصُّرَفات كعلامات للمطابقة، وأمارات الإعراب.

هـ) قـواعدُ تأليف الأصوات لتكوين قَوالب المداخل المعجمية الأصول.

و) قواعد استلال بعض الصيغ من بعض.

ز) قواعد تكوين المركّبات كالإضافي والنّعتي.

ح) قواعد ترتيب المكونات. ط) قواعد نظم الجمل في الخطاب.

2. كلـياتٌ تكتسبها الملكات اللغوية الفعّالة عن طريق النسج على المنوال. وهنا يتأتى:

أ) اكتساب المداخل المعجمية الفروع.

ب) التصرُّفُ في المجهول نسجاً على مثاله المعروف بالتلقين.

ج) بـناءُ ما لا يُحصى من الجمل الجديدة بناءً سليماً عن طريق استبدال النظائر.

ثالـثاً: انـشطارُ المـادة اللغوية في المنهاج الدراسي إلى قسمين أ) معطـيات لغوية يتكفّل المدرِّسُ بتعليم محتواها للطلاب داخلَ الفصل الدراسي، ومن أجل الاستزادة من مثلها يُرشدهم إلى ما يقوم مقامه في تلقين معطيات أخرى خارجَ الفصل. ومن هذا القسم ما يُبرمج في كل درس مـن الأصوات وحروفها، والمفردات المعجمية، وقواعد صرفية، وقواعد تركيبية. ب) مطالبُ لغوية يتولّى المتعلّمُ بنفسه استحصالَها من المحفوظ الذي تلقّاه بالتلقين.

رابعاً: انشطارُ الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين؛ أ) طورُ التعلـيم، خلالـه يُلقّن المدرِّسُ جزئياتٍ لغويّةً مبرمجة في درسٍ من المـنهاج اللغـوي، ويُحرِّض الملكاتِ المتفعلةَ في ذهن الطالب لكي

تستطيع بوظيفتها، فستلم الشيءَ بما له من الخصائص الذاتية التي تميّزه عن غيره المماثل أو المقابل، وتحفظه مخصّصه ببنية في ذاتها. ب) طور التعلّم؛ خلاله يبني المنهاج والمدرّسُ على السواء مطالبَ باستعمال معطياتٍ من المحفوظ، ويصوغها في طريقة استدلالية تُخوّلُ للملكات الفعّالة في ذهن الطالب من أن تستنبط منها معارف لغويةً جديدة.

ولتحرير العبارة بمثال توضيحي للانشطارات الأربعة نأخذ عباراتٍ من درسٍ في المنهاج اللغوي بُرمج لدراسة أسلوب التفضيل أو التفاوت. ولتكن على النحو التالي:

(3) (أ) السيارةُ سريعةٌ والطائرةُ أسرعُ.

(ب) الماءُ باردٌ والثلجُ أبردُ.

(ج) نسوةٌ قصيراتٌ ورجالٌ أقصرُ.

(د) أولادٌ سمانٌ وبناتٌ أسمنُ.

(هـ) أطولُ رجلٍ تزوّجَ أقصرَ امرأةٍ، فسكنا في أحسنِ البيوتِ، ثُمَّ أنجبا أجملَ البنات.

طور التعليم يقوم على تشغيل الملكات المتمثلة في ذهن الطالب، فتستلمُ، بحس الاستماع والإصغاء وجودة الملاحظة والتدبُّر للعبارات (3) أعلاه، ما تشترك فيه من الخصائصَ البنيوية والدلالية، وتحفظها على أنها الخصائص المميزة لأسلوب التفاوت. وعندئذ يمكن المرورُ إلى طور التعلّم المركّب من معطىً مستمدٌ من المحفوظ ومن مطلب مستحصل منه، بشرط تركيب ذلك في صورة استدلالية، من شأنها أن تُصوِّبَ الملكات الذهنية الفعالة في ذهن الطالب فينتهي إلى النتيجة المطلوبة فيما يلي:

(4) انسجْ على سؤال المثال (أ) واملأ الفراغ.

(أ) العلْمُ مفيدٌ والإيمانُ أفيدُ.

(ب) يَحْكُم أقْدمُ البيوتِ في أنْظَفِ حيٍّ.

القطنُ ناعمٌ والحريرُ........ سيارتُنا........ السيارتِ في........ طريقٍ.

الذهبُ ثمينٌ والماسُ........ مدينتُهم........ المُدُنِ في........ بَلَدٍ.

الحبلُ طويلٌ والطريقُ........ عروفٌ........ الخِرفانِ في........ قَطيعٍ.

استنتاجُ المطلوب في المجموعة (أ) يتميَّزُ بالصورية، وعدمِ تعلُّقِه بدلالة العبارة، ويرجع ذلك إلى العلاقة الاشتقاقية بين مذكورٍ في المعطى ومطلوبٍ في النتيجة. وهذه العلاقة يمكن للطالب أن يهتدي إلى المطلوب وإن لم يفهم معنى العبارة. بينما في المجموعة (ب) لابد من الربط الدلالي بين المفردات المذكورة في المعطى، ولذلك ينبغي الإتيانُ بها من المتن المفهوم المحفوظ، فتساعد هذه المعرفة على الاهتداء إلى الجواب المطلوب.

### 5.1. تقنيات تربوية مساعدة

المقصودُ بالتقنيات التربوية كلُّ الوسائل المرفقة بالمنهاج التي تُحسِّن التدريسَ وتُجوِّد التحصيل، سواءٌ كانت في صورة وصايا تربوية يسترشد بها المدرِّس ليزاول عملَه التربوي على الوجه المطلوب أو كانت في شكل أجهزة تعليمية يستعين بها المدرِّس في تأدية مهامِّ مضبوطة أو يستخدمها الطالبُ لمواصلة الاكتساب. ولأهميتهما نخصُّ كلَّ واحدٍ بمبحث.

### 1.5.1. وصايا تربوية

يُفترض في الوصايا التربوية[16] أن تُستقى من ميدان العمل وأن تُصاغ صياغة القوانين الملزمة التي ينبغي التقيُّد بها إبّانَ تدريس المنهاج، وإلا خَلا هذا العملُ التربوي من الانتظام الواجب في كل منهج طلباً للرَّفع المطَّرد من المردودية. وهي لضبْط وظيفة المدرِّس في الفصل، حتى إذا تقيَّد بها في مزاولة التدريس انْقَلبَ مكوِّناً في نسق تربويٍّ منسجماً تمامَ الانسجام مع مكوِّنَيْهِ الآخرين أي الطالب والمنهاج. وهذا الانسجام بين المكوِّنات الثلاثة للنسق التربوي هو الضامن لجودة التفاعل بين المنهاج اللغوي وبينه وبين المدرِّس والطالب، كما سيتضح أكثر في المبحث المخصص لموضوع التفاعل. ومن هذه الوصايا يهمنا حالياً ما يَخُصّ درس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصّةً.

(أ) ينبغي الحرصُ خلال تدريس اللغة للناطقين بغيرها على تقريب الدرس الاصطناعي الذي يجري في الفصل من الاكتساب الطبيعي كما يجري في المجتمع، مع ضرورة استثمار إتاحات الفصل المتنقية في الاكتساب من الوسط الاجتماعي. وتتحقّق هذه المحاكاة مع التقيُّد بما يلي:

(ب) الإسراعُ برَفْع الحواجز الشخصية لكسر الحَرَج المانع من تكوين فريق منسجم، يتكاملُ أفرادُه ويتعاونون على استيعاب المنهاج، ويكون البدءُ من المدرِّس بإضعاف صفة «الفوقية المعرفية» التي

---

(16) تُستعمَل "الوصيةُ" للدلالة على معنى القانون أو القاعدة كما يظهر بوضوح من قول ابن جني: «ألا ترى أنهم يقولون في وصايا الجمع إنّ ما كان من الكلام على وزن "فَعْلٍ" فتكسيره على "أَفْعُل"... بل كنت تحمله عليه للوصية التي تقدمت لك في بابه... لأنه لو كان محتاجا إلى ذلك لما كانت لهذه الحدود والقوانين... معنى يُفاد» الخصائص، ج 2، ص 40.

تلتصق عادة بوظيفة المعلِّم وتعويضها بصفة «الخدمة المرفقية» التي تبعث في الطالب الإعجاب وتجلب للمدرِّس التقدير.

(ج) العنايةُ الفائقة بعنصر الفهم، واتخاذ التشخيص الحسي وسيلةً لبيان الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبية. ولإدراكه يُستخدَم التمثيل والتصوير والإيماء والتحقيق الذي يكون بالتعبير المباشر عن واقع مشاهد. وبكلمة واحدة: لا شيءَ يُفهِم معنى (سَقَطَ) أكثر من السقُوط نفسه. وبإخضاع عنصر الفهم لمبدأ التشخيص الحسي يلزم الامتناعُ عما يلي:

(د) لا تُستخدم معرفةُ الطلاب بلغاتهم الأصلية في دراستهم للُغة ثانية، إذ لا يُتوسَّلُ بلغة إلى أخرى أبداً، وإنما تكون لغة الدراسة هدفاً ووسيلةً ولا شيء غيرها. ومن تخطّى هذا القيد، كما هو الحال في بلدان آسيوية وإفريقية، أخّرَ الاكتسابَ وخلَطَ الأنساقَ. ومع الالتزام بأحادية اللغة يتعيَّن التقيُّد أيضاً بما يلي:

(هـ) لا تمهيد بما يحتاج إلى شرح، ولا تعريف بقاعدة صرفية أو تركيبية بواسطة كلام النحاة، ولا تلقين لنظرية خاصة بوصف مخارجها وصفاتها. وبعبارة عامة ليس للغة الواصفة مكان إبانَ تدريس اللغة المستهدفة[17].

(و) كلُّ الجهد المبذول في عنصر الفهم قد يضيعُ قسمٌ منه كبيرٌ إذا لم يكتمل بالحفظ، ويتأكّد الحفظُ بالاستعمال. وعليه يتعيَّن على المدرِّس أن يحمل الطلابَ على ترديد المكتسب المفهوم بهدف

---

(17) لقد بيّنا في أكثر من موضع الفرق بين تعليم اللغة في حدّ ذاتها وبين تلقين كلام النحاة عنها، وبرهنا على أن تعلم النحو كما هو مدوّن في كتبه لا يُعلِّم اللغة. راجع في الموضوع فصل «اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية» ضمن هذا الفصل.

ترسيخه في الحافظة، وترويض الجهاز الصوتي على النطق السليم، والتمرُّن على مزاولة التواصل داخل الفصل كما يجري في المجتمع بين الفئات المتأسّي بها، أو المختَلِقة باتخاذها أُسْوةً في استعمال لغة المدرس. وإن الاستجابة لما سرد من الوصايا التربوية ليتطلّب أجهزة مساعدة تُوظّف لتأدية مُهمّاتٍ مضبوطة.

### 2.5.1. أجهزة تعليمية

لقد دلّت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن درْسَ اللغة لا ينجح بنسبة عالية إذا لم يكُن مدعوماً بآلة سمعية لإسماع نصّ الدرس، وأخرى بصرية تساعد على تفهيم مضمون النص. وبالنظر إلى ما يُوفّره الحاسوبُ حالياً من إمكانات هائلة في ميدان التعليم خاصّة يمكن القولُ بكل اطمئنان: لا خيرَ كثيرٌ يُرجَى من منهاج لغوي غير مُحَوْسَب. وعليه فإنّ المنهاج اللغوي المطبوع على الورق فقط يبقى دون مثله المحوسب أيضاً. وهو ما ينبغي الكشف عنه في مفاصل هذا المبحث، وليكن البدء بلمحة خاطفة عن أهمية الكتاب المدرسي.

### 3.5.1. الكتابُ المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي

يُشكّل الكتابُ المدرسي بجميع تقسيماته المختلفة الركنَ المركزيَّ في النسق التربوي، ومع ذلك يُفتقَدُ في مدارس العربية الموزعة في معظم البلاد الإسلامية الناطقِ أهلُها بغير العربية. ولأهمية الكتاب في حمل المنهاج وتبليغه لا يفتر المشتغلون به تأليفاً وتصميماً وطباعة عن تجويد مضمونه وتحسين شكله. وفي هذا السياق ليس للمهتمّ إلاّ أن يُشيدَ بحُسنِ صنيع أهل الخبرة في دار غرناطة للنشر والتوزيع، ويُثني على جهودهم الطيبة في سلسلة الأمل، وسلسلة العربية الميسرة.

والكـــتاب الورقـــي، مهما بلغ من الدقة في المحتوى والأناقة في العـــرض، يظـــلُّ عنصراً صامتاً، والحالُ أن اللغة تُكتسبُ سماعاً. وهذا المشكل لا ينحلُّ عن طريق "القراءة النموذجية"، كما يُتصوَّرُ أن يُؤدِّيها المدرِّسُ عادةً، وذلك لسببين:

أولهمـــا: انفرادُ كلِّ مدرِّسٍ بأدائه الخاصِّ، وعدمُ تمكُّنِ الكثير من تَيَسرِ المكـــوِّن المهم في الكلام، ولا من تنغيم الجملة إعراباً عن محتوى الإخبـــار أو الاستخبار أو التعجب. بل قد لا يقوى البعضُ على النطق السليم بالعبارة اللغوية، وهذا العجز مطَّرِدٌ في أداء المدرِّسِ المحلِّي في بلاد المسلمين من غير العرب.

وثانيهما: التعذُّر التام على المدرِّس، ولو جاد أداؤه، أن يضطلع في قـــراءته النموذجـــية بأدوار الشخصيات الحوارية في نصِّ الدرس. إذن، لـــيس للقارئ الواحد أن يُمثِّلَ أكثرَ من شخصية واحدة. ولا يـــنحل هذا المشكلُ بإخلاءِ الكتاب من النصوص الحواريّة والاقتصارِ على النصوص السردية، وهو الغالب على الكتاب المدرسي التقليدي. وهـــذا الاختيارُ غيرُ صائب من وجوه: أ) استعمالُ اللغة في التواصل الحـــواري يكون بنسبة أعلى بكثير من استعمالها في التواصل السردي أو الخطابـــي. ب) عن طريق التواصل الحواري يُكتسبُ من اللغة جانـــبُها الاجتماعـــي المتناول عادةً في اللسانيات الاجتماعية وثقافة اللغة. ج) بالنص الحواري يَقترب الدَّرْسُ الاصطناعي من الاكتساب الطبيعي؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرُّن على التواصل داخل الفصل تمهيداً لإجـــرائه علـــى المنوال في المجتمع. وعندئذ تُسهم المدرسة في صياغة المجتمع أو جماعة إثنية.

صَمْتُ الكتابِ الوَرَقي وسرديةُ نصوصه يُتدارَكان بتغليب النص الحواري على مثله السردي وبتعديد الوسائط التربوية. وعندئذٍ يأتي نصٌّ

الدرسِ مكتوباً للقراءة ومسجَّلاً للسماع، كما هو الحال في منهاج «العربية بين يديك»[18].

بيَّن أن التسجيل الصوتي لنصِّ الدرس الحواري في غاية الأهمية، وبعده أهميَّةً تأتي الصورة المرئيةُ التي تُشخِّصُ دلالةَ العبارة اللغوية وتكشفُها للعيان. وكأننا نعبِّرُ مرَّتين عن نفس المعنى؛ مرةً باللغة وأخرى بالصورة، بحيث تَقترِنُ العبارةُ المسموعةُ بالصورة المرئيَّة اقترانَ اللفظ بالمعنى[19].

وليس بوسع الكتاب الورقي أن يجمع بين العبارتين اللغوية والتصويرية، بل إنّ الإكثارَ من الصُّوَرِ يأتي بعكس النتائج المنتظرة، إذ تتحولُ الصورةُ إلى عنصرٍ مشوِّشٍ، فلا يستطيع الطالبُ أن يجمع في آن واحد بين قراءة العبارة ومشاهدة الصورة. لأنّ مثلَ هذا النشاط الذهني يتطلَّب قوةً الملاحظة لاستخلاص المعنى الذي ترمز إليه الصورةُ وإقرانه بالمعنى المدلولُ عليه بالعبارة، وكلاهما في حكم المجهول.

(18) من أدق التعابير عن العلاقة بين الدال والمدلول أو اللفظ والمعنى قول ابن سينا: «دلالة اللفظ على المعنى دلالةُ العسل الشاهد على حلاوته، وكما أن العسل أُدرِك حلاوتُه من أكله بحسِّ الذوق، ولونُه بحسِّ البصر. ثمَّ لَمّا شاهَدَه عَلِمَ أنّه حُلوٌ، إلا أن الحلاوةَ تأدَّتْ إليه من حسِّ البصر، فكذلك الألفاظُ إذا سُمِعَت أُدرِكَ مع سماعها معنىً فارتسم في النفس المعنى واللفظُ معاً. فكلما خطَر بالبال ذلك المعنى أُدرِكَ اللفظ، وكلما سُمِعَ ذلك اللفظُ أُدرِكَ المعنى، لا أن اللفظ هو ذلك المعنى، هو مؤدٍّ إلى إدراكه» كتاب التعليقات، ص 162.

(19) العربية بين يديك منهاج لغوي متعدد الوسائط، كما جاء في مقدمة كتاب المعلم "1". «فهو يستخدم جميع الوسائط التعليمية من كتب وبرامج إذاعية، وتلفازية، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية الإنترنت، حتى يتحقق تعليم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها» صدر هذا المنهاج عن مؤسسة الوقف الإسلامي في المملكة العربية السعودية بتاريخ 2003/1424. وهو في أصله ورقي معجمي مؤلَّفٌ من ثلاثة أجزاء لثلاثة مستويات، وكل جزء يتكوَّن من كتاب للمعلم وآخر للطالب مرفق بثمانية أشرطة للسَّماع. ومعه صدر في عام 2005 عن نفس المؤسسة «المعجم العربي بين يديك».

وتؤكّد التجربةُ المتكررة أن الكتاب المصوَّر لا يُفيد شيئاً كبيراً في عنصر الفهم خاصّةً، مع أنه الأحلُّ في الدراسة والأصعبُ في التدريس، كما تقدم. وتأكّدَ أيضاً بنفس الطريقة أن للكتاب المصوَّر مكانةً رئيسةً في مجال التدريبات، وخاصّةً في تدريب التعبير الكتابـــي. بحيث تُركّبُ صورٌ تركيباً دالاً، وبإعمال النظر فيها يهتدي الطالب إلى تقدير المعاني المقـــصودة، وبإعمـــال مكتسباته يتأتى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللغة. ونجوعُ هذا النهج التربوي في تنمية مهارة التعبير الكتابـــي مؤكّدٌ تجـــريبياً، إذ كان يُعتبر من الجوانب القوية في الطريقة السمعية البصرية «مـــن الخلـــيج إلى المحيط»[20]. وهو مبرَّرٌ نظرياً لانقسام هذا النشاط الذهني إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى تدقيقَ الملاحظة لاستخراج دلالات الصور المنتظمة انتظام العبارة اللغوية، وفي المـــرحلة الثانية يقع التركيز على الحافظة لاقتطاع المفرداتِ الدالة دلالةَ الـــصورة المرســـومة، ثم تـــركيبُها وفق القواعد المكتسبة بهدف إنشاء عبارات لغوية موازية لانتظامات الصور الدالّة.

نخلـــص ممـــا سبق أن إقامة منهاج لغوي لتعليم العربية للناطقين بغيرها يكون له المردودُ المنتظر إنْ تعدّدت وسائطُه التربوية، فلا يُقتصَرُ على الكتاب الورقي، ولا يُستثنى شيءٌ من الآليات التربوية المتوفّرة، ولا يُدرَج شيءٌ منها إلا لأداء وظيفة محدَّدة بدقة، وبتنسيق تام مع وظائف سائر الوسائط الباقية.

---

(20)«مـــن الخلـــيج إلى المحـــيط» منهاج سمعي بصري من تأليف فريق من ذوي الاختصاصات المتكاملة، منهم يوسف عون وجرجورة حرضان، صدرت عن ديديـــي في باريس سنة 1978. وهو مؤلّف من أفلام بصرية وأشرطة سمعية فـــضلاً عـــن كـــتاب للمعلـــم وكتابين للطالب أحدهما للدروس والآخر للتدريبات.

## 4.5.1. حوسبة المنهاج اللغوي[21]

بالنظـــر إلى ما يُوَفِّرُه حقلُ المعلوميات من إمكانات قابلة للاستعمال في مجال تعليم اللغات ينبغي التعجيلُ بردم الهوة بين نُظُم الحاسوب ولُغة العـــرب، وأن يُـــبادِرَ مؤلفو المناهج الدراسية إلى إشراك المهندسين في البـــرمجة الحاســـوبية بهدف صناعة معامل إلكترونية للمواد اللغوية. من دواعـــي هـــذا الالتحام أن تعرض مستلزمات الدرس ومعها مشاكل إنجازها على إمكانات الحاسوب الهائلة مع السرعة الفائقة في حلّ معظم المشاكل التربوية.

لعلّ أهمّ حاجة تربوية في نفس المدرِّس أن يَتجهّزَ في طور التعليم بما يمكّنه من أن يَعرِضَ على طُلاّبه في آن واحد عبارات الدرس منطوقة يَـــسمَعونها، ومكـــتُوبةً يَقـــرؤُونها، وموَضَّـــحَةً برسومٍ شارحة ثابتة ومُتَحـــرِّكة يستعينون بها على فهم ما يسمعون ويقرؤون. ولا وسيطَ تربويٌّ يسَعُ لهذا الإنجاز المعقّدِ إلا جهازُ الحاسوب ومرفقاته.

وثـــاني الحاجات التربوية أن يكون للمدرس مساعدٌ يُشرِفُ على التدريـــبات المنـــزلية، فيُـــراقب إنجازَها في بيت كلِّ طالب، ويتولى تـــصحيحَها مذكِّراً بالمكتسب الذي ينبغي استثمارُها في كلّ تدريب، ومنبِّهاً على مصدر الخطأ. بل يشرح مفردة غامضة، ويأتي من المفردة بكل مـــشتقاتها، ويُـــصرِّف الفعل في مختلف صيغة المتصلة بمختلف المطابقات والـــضمائر. كل ذلك وغيرُ الكثير جداً يتم بأسلوبٍ مشوِّقٍ يُحبِّبُ لدى الطالب مواصلةَ التكوين الذاتي. ولاشيء يستجيب لهذه الرغبة الثانية في نفـــس المـــدرس إلا الحاسوبُ، بحيث لا يبقى له حينئذٍ إلا إدخال هذه الإنجازات من الأعمال المنـــزلية في المراقبات الدورية بنسبة معينة.

---

(21)للتوسع في مختلف التقنيات التربوية المستعملة في تدريس اللغات انظر كتاب التقنيات التربوية الذي نشرت الإيـــسيسكو سنة 1411/1991.

لقد ظهر من منظور المدرِّس المختصِّ أهميَّةُ الحاسوب، وتحدَّدت وظيفتُه على الأقل في طورَيْ التعليم والتدريبات المنْزلية. ولا ينبغي مع ذلك الاعتذار عن صعوبة المنهاج بتكلفة التجهيز. فالفصل الواحد لا يحتاجُ لأزيد من حاسوب واحد مرفقٍ بعارض وشاشة، كما أن المدرسة الواحدة قد لا تحتاج لأزيد من مكتبة إلكترونية واحدة مجهزة بعدد من الحواسب مناسبٍ لعدد طلابها، على غرار تجهيز المكتبة الورقية.

وإذا تحــدَّدت الحاجاتُ التربوية التي يمكن للآلة أن تؤدِّيها على أحسن وجه وفي أقصر وقت، وتعيَّنت المواد اللغوية والمحتوياتُ الثقافية التي يمكن للآلة أيضاً أن تحملَها وتعرضها العرض اللائق بقي التنسيق مع أصــحاب الخــبرة في البرمجة الحاسوبية لصياغة كل ذلك في نظم هذا الجهاز بما يجعل منه آلةً تعليمية تُسهِّل التدريس وتُعجِّلُ التحصيل.

## الفصل الثاني

# تفاعل المنهاج اللغوي
# مع باقي مكونات النسق التربوي

### مقدمة

لا شكَّ في أن للعنصر البشري دوراً أساسياً في النسق التربوي، فالمنهاج اللغوي، مهما كان محكَمَ البناء، قد لا يُحقِّقُ أهدافَه المرسومةَ إذا تولّى تنفيذَه مُدرِّسٌ غيرُ مهيّأ للمهمة، ولا كان له ما يلزم من الكفاءات المعرفية والخبرة التربوية. وبعبارة أخرى، يُثمِرُ المنهاج على قدر تفاعلِه مع المدرِّس. وعليه يتعيّنُ تناولُ العلاقة بين هذين المكوِّنين البشري والمعرفي بهدف الكشف عن المؤهلات والكفاءات التي يجب توافُرها في المدرِّس حتى يكون في غاية الانسجام مع المنهاج.

وعند تناول العلاقات بين مكونات نسقٍ تربوي لا يجوز إغفالُ الطالب بصفته المنطلَقَ والهدفَ النهائيَّ في العمليةِ التربوية، إذ من أجله تأسّسَ نظامُ التعليم والتربية والتكوين. ولذلك لا مندوحة من تحديد العوامل التي تحسن بها العلاقةُ بين المنهاج والطالب، فيُفيدُ الأول ويستفيدُ الثاني. وعندئذ يُتحرر من نقيضها التي بها تضعف علاقةُ الطالب بالنسق التربوي كَكُلٍّ، ويكون ردُّ فعلِه الانقطاعَ الذهني كلياً أو جزئياً. ولا عامل في الأفق أكثرُ من انفتاح المنهاج على حاجات الطالب واستعداداتِه فتحسُنُ العلاقةُ وتحصل الفائدةُ، أو انكماشِه عنه

فتسوء العلاقةُ وتقلُّ الجدوى أو تنتفي. وهو ما ينبغي التحقُّق منه فيما يأتي من مفاصل هذا المبحث.

## 2. مؤهلات المدرِّس وكفاءاته

من صنوف المدرسين على التغليب نقتصر هنا على الشخص الذي يتولى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونعني بالمؤهّلات أولاً الاستعدادات الطبيعية أو الخِلْقيّة، لأنه ما كلُّ شخصٍ مهيّأ خلقةً لمهنة التدريس، وثانياً السجايا الاعتيادية أو الخُلُقيّة، إذ ليس كلُّ مستعد للتدريس بطبعه ذا سمات خُلُقية يحسن نشرُها بين الطلاب. أمّا الكفاءاتُ فمنها المعرفي بقسميْه اللغوي والثقافي، ومنها المهني المتفرِّع إلى الخبرة الميدانية والتدريب الكافي على المنهاج اللغوي.

### 1.2. الاستعداد الفطري والاعتيادي

الاستعدادُ الطبيعي الخاصُّ بكلِّ إنسانٍ لا ينكشف بوضوح لغير صاحبه، إذ هو الذي يشعر بميل داخلي منذ الطفولة، ويكبُر معه خلال حياته الدراسية، حتى يقتنع في مرحلة من العمر بأنه شخصٌ مناسبٌ لمهنةٍ بعينها، وقد لا يَصلُح لغيرها.

ويتأكّد وجودُ هذا الاستعداد القَبْلي بواقعين اثنين: أولاً احتواءُ معظم الأنظمة التعليمية الحديثة على "هيأة التوجيه"، وهذه الهيأةُ تنحصرُ وظيفتُها في توجيه الطلاب نحو فروعٍ دراسية مناسبةٍ للاستعدادات الفطرية. وثانياً التفوّقُ الواضحُ لبعض المشتغلين في نفس الميدان على البعض الآخر، مثلُ هذا التميُّزُ قد يُفسَّرُ بعوامل مختلفة، لكنَّ قسماً كبيراً منها يؤول إلى قاعدةِ الانطلاق كما تمثّل في المؤهّل الفطري.

يترتَّبُ على صحَّة ما سبق أن للمنهاج اللغوي الواحد قد تختلف نتائجُه تبعاً لتفاوت في الاستعداد الفطري وما انبنى عليه. بحيث يكونُ له مردودٌ جيِّدٌ إذا تَقَلَّدَهُ شخصٌ أكثرُ ما يشعر بالارتياح وهو مدرِّسٌ. ومردود مقبولٌ نسبياً إذا تولاَّه مدرِّسٌ يعتبر التعليم مهنةً كسائر المهن. ومردود ضعيفٌ على العموم إذا تحمَّله شخصٌ أتعسُ ما يكون وهو في الفصل الدراسي. يقودنا المثبت هنا إلى ضرورة إقامة "معيار الحزر الفطري"، وجَعْلِه ضمنَ "مقاييس الانتقاء" التي ينبغي التقيُّدُ بها خلال اختيار هيأة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والمؤهِّلُ الفطريّ المُسانَدُ بأقْوَمِ السجايا الاعتيادية أفضلُ من وجودِ أحدها مع عدم الآخر، ولا خيرَ مع عدمهما معاً. وينبغي التنبيهُ هنا إلى أن السمات الخَلْقيَّةَ لا تُشترَطُ في المدرِّس بهدف الرفع من مهارته في التدريس، وإنما تُطلب فيه بصفته مربِّياً؛ ينتقل ما له من السمات الشخصية إلى الطلاب بالتقليد، وهم لا يقبلون منه دعوةً إلى شيء يأتي أمامهم بخلافه لو لا يأتيه أصلاً. وبكلمة واحدة: لا يخلو مدرِّسٌ من سجايا اعتيادية، ومَن توافقت سجاياه مع المحتوى الثقافي في المنهاج اللغوي مقدَّمٌ لا محالةَ على سواه.

ويلزم عن اشتراط الانسجام بين قِيَم المنهاج وسجايا المدرِّس أن يكون لهذا الأخير مستوىً مقبولٌ في ثقافة العربية، وهو من مسائل مبحث الكفايات للمعرفية الآتي، وأن تكون ثقافةُ العربية مصدراً لاستخلاص ما ينبغي أن يكون لمدرِّسها من صفاتٍ تربوية.

يُفتَرَضُ في مدرِّس العربية أن يستقيَ صفاته التربوية من ثقافة العربية بصفتها لساناً ينطق عن حضارة القرآن. والبحثُ عن صفاته التربوية يكون في أصول هذه الثقافة من القرآن والسنة وما انبثق عنهما وانبنى عليهما أو انسجم معهما من فكر بشري مدوَّنٍ بمختلف اللغات

علـــى مرِّ العصور. ولضيق السياق نقتصر على الأوليات التي لا يُلتفت إليها في التربويات بحسب اطلاعنا.

(أ) التدريسُ أمانةٌ يحملها المدرِّسُ وليس مجرَّدَ وظيفة يُمارسُها؛ تستَلْزم هذه القناعَـــةُ توافــر شيئين: أولاً صحةُ الاعتقاد بأن الله صوَّرَ وحيّاً وأن المدرِّسَ مشاركٌ في الخَلْقِ بصياغة الشخصيَّة. وقد سبق التعبيرُ عن هذا المعـــى نظماً[22]، نُعيد منه نثراً (أعلمْتَ أجَلَّ من الذي يَبني ويُنشئ أنفُساً وعُقـــولاً، سبحانك اللَّهُمَّ خيرَ معلِّمٍ أخرجْتَ هذا العقلَ من ظلماته، وطَبْعَـــتَه بِـــيَدِ المعلِّم). وثانياً تشريف الميثاق الذي يربطُ المدرِّسَ بمَنْ استسلم له ابتغاءَ التنشئة وبناء الشخصية، حتى يترسَّخ فيه الاعتقادُ بأنَّهُ الأدخلُ في الراعي المسؤولِ عن صنيعه في طلبته. وكلُّ مَنْ جعل مِنَ التدريس أمانةً تَمَّاً للوظيفة معرفياً وتربوياً، وأدّاها على الوجه المطلوب.

(ب) الـــصدق في حـــمل أمانـــة المهنة ضروريٌّ في طور تكوين المعرفة بالـــبحث، وفي طـــور نـــشرِها بالتدريس، لأن نيْلَ العلم وتبليغَهُ يُعتبَـــران في ثقافـــة العربية من الضروريات لثبات الدين وتجديد الدنـــيا. وفي أصول هذه الثقافة نصوصٌ كثيرة جداً[23]، منها ما يُـــشدِّدُ على الاستزادة من العلم؛ ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾[24]. وهذه

(22)

قُـــمْ للمُعلِّـــمِ وَفِّـــهِ التَّبجيـــلا ... كـــادَ المعلِّـــمُ أنْ يكـــونَ رَسولا
أَعَلِمْـــتَ أشْرَفَ أوْ أجَلَّ مِنَ الذي ... يَبْـــني ويُنْـــشِئُ أَنفُـــساً وعُقُولا
سُـــبْحانَكَ اللهُـــمَّ خَيْـــرَ مُعلِّـــمٍ ... عَلَّمْـــتَ بِـــالْقَلَمِ القُـــرونَ الأولى
أخْـــرَجْتَ هَـــذا العَقلَ مِنْ ظُلُماتِهِ ... وهَدَيْـــتَهُ الـــنُّورَ المُـــبِينَ سَـــبِيلا
وطَبَعْـــتَهُ بِـــيَدِ المُعلِّـــمِ تـــارةً ... صَـــدِئَ الحَدِيـــدُ وتـــارةً مَصْقُولا

(23) راجع باب العمل بالعلم وحسن النية فيه، في سنن الدارمي لابن بهرام الدارمي.

(24) الآيـــة 114 من سورة طه، انظر أيضاً باب العلم في الجزء الأول من صحيح البخاري.

مهمّةُ أهل الفكر القادرين على الإبداع المعرفي. ومنها ما يحُثُّ على نـشر المعرفة بين الناس؛ وهي وظيفةُ أهل التعليم كما جاء بصيغة الأمر في الأثر: ﴿وَلْتُفْشُوا الْعِلْمَ وَلْتَجْلِسُوا حَتَّى يُعَلَّمَ مَنْ لاَ يَعْلَمُ﴾[25]. ويلزم عنه في مجال التعليم أن يكونَ الحزمُ في نشر المعرفة بالتدريس والإلحـاح في تبليغ المعلومة إلى كل طالبٍ من صدق المدرِّس في المهنة. ومع انتفاء الصدق أو ضعفِه قد لا يَبْلُغُ كلُّ محتوى المنهاج إلى كـلِّ الطلاب، وعندئذٍ تتراكم الثغرات المعرفية، ويتزايد عددُ المنقطعين عن مواصلة التعليم.

(ج) الامّحاءُ في مواقف الاعتزازِ بالمكتسب، والانتفاءُ من مقام الاشرئبابِ إلى المنتظر، وذلك خشيةَ جَلْبِ ثناء على حُسْنِ الأداء في التدريس، أو ربْـطِ جَوْدَةِ الأداء به بسرعة الارتقاء في الوظيفة. وفي هذا الباب وصية تربوية صريحة، إذ جاء في السنن ﴿كُونُوا يَنَابِيعَ الْعِلْمِ مَصَابِيحَ الْهُدَى أَحْلاَسَ الْبُيُوتِ، سُرُجَ اللَّيْلِ جُدُدَ الْقُلُوبِ خُلْقَانَ الثِّيَابِ، تُعْرَفُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَتَخْفَوْنَ عَلَى أَهْلِ الأَرْضِ﴾[26].

(د) رسـوخُ الاعـتقاد في نفس المدرِّس بأنَّ لتعليم العربية فضيلةً لا تعلـوها في "الوضعيات" إلا فضيلةُ تعليم القرآن الكريم فالحديث الـشريف. ويَسْنُدُ هذا الاعتقاد تفاضلُ العلوم باعتبار حاجها أو الفائدة من تحصيلها[27]. بمعيار الجدوى بأنّ عِلْمَ الشريعة وتَعْلِيمَها

(25)من الأثر المروي في صحيح البخاري.

(26)سنن الدرامي، تخريج الشيخ حسين سليم أسد ج 1، ص 78.

(27)جعـل ابـن الأثير الجزري من الفائدة مقياسا لترتيب العلوم، كما عبّر عنه بقـوله: «إن شـرف العلوم يتفاوت بشرف مدلولها، وقدرُها يعظم بعظم محصولها. ولا خلاف عند ذوي البصائر أنّ أجلّها ما كانت الفائدةُ فيه أعمّ والنـفعُ بـه أتمّ، والـسعادةُ باقتنائه أدْوَمَ، والإنسانُ بتحصيله ألزم». جامع الأصول في أحاديث الرسول، ج 1، ص 36.

في أعلى منزلة، غير أنّ معرفةَ الشريعة متعلّقةٌ بمعرفة العربية، فكانت الثانية أصلاً للأولى ومتقدّمَةً عليها ممارسة. وبهذا الاعتبار يكون مدرِّسُ اللغة العربية مشمولاً بالحديث الشريف (خيرُكم من تعلّم القرآن وعلّمه)[28]. لأنه لا سبيل إلى تعلم القرآن وتعليمه مع الجهل بالعربية.

### 2.2. كفاءة المدرِّس المعرفية والمهنية

يُعتبر المدرِّسُ العنصرَ المركزيَّ في النسق التربويِّ؛ إذ هو الواسطةُ بين المنهاج والطالب، عبْرَه ينتقلُ الأولُ إلى الثاني. وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقلُّ كفاءتُه المعرفيةُ والمهنية عن عُدَّةِ مُبَرْمِج المنهاج، بل يزيدُ عليها من فضل ممارسة التدريس. وعليه يكون التقاربُ بين كفاءة المدرِّسِ وعُدَّةِ المبرمج شرطاً لتحقيق ما يلي:

أولاً: بإمكانِ المدرِّس المتطورِ معرفياً ومهنياً أن ينقلبَ مُبَرْمِجاً أو مشاركاً في صناعة المناهج اللغوية، وهو الشخص الأنسبُ لهذه المهمة لما يكون له من خبرة ميدانية دقيقة ومعرفة لغوية وثقافية كافيتين.

ثانياً: بوُسْعِ المدرِّس القريب التكوين من عدّة المبرمج أن يحذِقَ المنهاجَ حذقاً، بأن ينفُذَ إلى عُمقه مرتداً منه إلى مختلف تفاصيله وجزئياته متحكّماً في الجميع فهماً وتبليغاً. وكلما اتسعت الفجوةُ المعرفية والمهنية بينهما اضطرب أداءُ المدرس وقلَّ جنى المنهاج.

ثالثاً: بمقدور المدرِّس المتين التكوين من إنجازين خلال تطبيق المنهاج. أحدُهما منحصرٌ في إجراءِ التصويبات الضرورية التي تُجوِّدُ المنهاجَ وتُحسِّنُ نتائجَه. والآخرُ يكمن في إلحاق التكميلات الملازمة لحِذْقِ المدرِّس لمهنته. إذ ليس كلُّ ما يجري في الفصل ينصُّ عليه

---

(28) الحديث مروي في صحيح البخاري.

المنهاج، ولا ينبغي أن يجري فيه ما ليس متوقعاً منه. وعندئذٍ تظهر الحرفيةُ وحَذاقةُ المهنة.

ومن أهم ما يُستخلَص في هذا الموضع أنه من مَهَمّاتِ التدريس أن تُحدَّدَ الكفايةُ المعرفية للمدرِّس بالاستناد إلى مستوى الطالب، كأن يُشترط التفوُّقُ عليه بدرجاتٍ فارقة. والذي يجب أن تُقاس كفايةُ المدرس بمستوى المعرفة في ميدانِ التخصص. كأن يكون إتقان المعرفة المكوِّنة لحقلٍ شرطاً كلياً، بمعنى لا يخص أحداً دون غيره، أما الإحاطةُ فمن شروط الباحث المتخصص لا المدرس.

## 3.2. تدريس العربية للناطقين بغيرها

نفترض مدرِّساً قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفايات، وهو مقبل على تنفيذ منهاج لغوي محكم البناء، لأن مُبَرْمِجَه اكتملت لديه العدّةُ المعرفية والمهنيةُ اللازمةُ لصناعة المنهاج. فما الخطوات العملية التي ينبغي القيام بها في كلِّ درس؟

أولاً: التحضير، يُشكِّلُ مرحلةً أساسية فيما يتعلّقُ بنجاحِ الدرسِ أو فشلِه، وخلالها يَتِمُّ أحدُ الأمرين: إما إعدادُ المادةِ اللغوية والثقافية من مصادرها بقصد تدريسها للطلبة المستهدفين خلال حصة محدَّدة زمنياً، ويتولاه المدرِّسُ إنْ لم يكن مزوَّداً بمنهاج لغوي معدٍّ من قبلُ. ونجاحُ هذا الضرب من التحضير أو فشلُه مرهونٌ بما إذا كان في إطار مخطَّط منهاجي معدٍّ مسبقاً أو كان ارتجالياً، كأنْ يُنتقى لكلِّ درس مادةٌ تعليمية بصرف النظر عن الارتباطات العضوية بين الجميع. وهذا الصنف من التحضير شائع في المدارس الإفريقية والآسيوية التي تُعلِّم اللغة العربية بغير منهاج لغوي أو كتاب مدرسي، وإنما يُوكَلُ إلى المدرس المحلي تلقينُ الأطفال مما عرف من العربية وثقافتها الإسلامية، ولن نتعرَّض له حالياً.

أما تحضيرُ المدرِّس المزوَّدِ بمنهاجٍ لغويٍّ فينحصرُ، فضلاً عن تدريب الاستماع، في العناصر التالية:

أ) الاستيعابُ التامُّ للمادة التعليمية الموزعة خلال الحصة الرسمية المحدَّدة.

ب) التمثُّل الجيِّدُ لأسلوب تدريسها كما هو مقتَرَحٌ في المنهاج.

ج) التقيُّدُ بالمادة التعليمية وبأسلوب تدريسها.

د) سدُّ ما فيهما من الثغرات إنْ وُجِدَتْ.

هـ) إضافاتٌ لترسيخ المادة اللغوية ولتجويد أسلوب تدريسها.

و) ضبطُ الحصيلةِ التي ينبغي أن يجنيَها الطلابُ من الدرس. وهذه العناصر جميعُها ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المدرس حاضرةً فيه قبل الشروع في مزاولة التعليم وتوفيرِ شروط التعلُّم.

ثانياً: التمهيد، وهو تمارينُ متنوِّعةٌ تستغرق دقيقتين أو ثلاثاً، تُفتتح بها حصّةُ الدرس، غايتُها حَصْرُ الانتباه السماعي والبصري لدى الطلاب قبل أن عرْضِ نصِّ الدرس.

ثالثاً: السماعُ، مرحلةٌ يُعرَضُ خلالَها نصُّ الدرس المسجَّلِ أو المقروء قراءةً جيدةً مرتين أو ثلاثاً، وفي كلِّ مرَّةٍ يُطلَبُ من الفصل أن يُردِّدوا أشتاتاً ما التقطوا من كلمات أو جمل وعبارات.

رابعاً: الفهم، خلاله يُعرَضُ نصُّ الدرس عبارةً عبارةً بهدف بيان دلالتها من خلال بيان دلالة مفرداتها الجديدة. وعندئذ يتعيَّنُ توظيفُ ما يُوفِّرُ المنهاجُ من وسائل مساعدة على الفهم، وأنْ يزيدَ المدرِّسُ من خبرته التشخيصية للمعاني، وأن يُعوِّدَ الفصلَ على المشاركة في تمثيل ما فهموا. وفي نفس الوقت ينبغي تجنُّبُ شرحِ مفردةٍ بأخرى إلا إذا كانت هذه الوسيلة موظَّفَةً في المنهاج، كما لا يستقيم توسيلُ لغةٍ معروفة لتفهيم شيءٍ في لغة مطلوبة.

خامساً: الحفظ؛ مرحلةٌ تلي الفهم، خلالها يتوزَّعُ الطلابُ إلى مجموعاتٍ بعدد شخصيات الحوار في نص الدرس، وأهدافُ المرحلة متعدِّدةٌ.

أ) ترسيخ عبارات النص مبنىً ومعنى.

ب) مرونة الكلام بالترديد الضروري لتكوين مهارة المحادثة.

ج) تخزين معجم الدرس كما هو مركَّبٌ في النصِّ.

سادساً: الوصفُ؛ قبل تناول ما يجري في هذه المرحلة من نشاط تربوي ينبغي أن نشير هنا إلى أنَّ كلَّ درسٍ في المنهاج اللغوي يتألَّفُ أولاً من معجم، وهو ثابتٌ تتبدَّل مفرداتُه ومحلُّ معالجتها مرحلةُ الفهم كما سبق. وثانياً من قواعد تأليفه، وهي متناوبة؛ كأن يُقتصرُ في درسٍ علـى قاعدةٍ صوتية، وفي الذي يليه على قاعدةٍ صرفية، وفي ثالثٍ على قاعـدة تـركيبية، وفي غيـر ذلك على قاعدة اشتقاقية. ومحلُّ معالجة القاعدةِ المستهدفة هو مرحلة الوصف. ويكون ذلك على النحو التالي:

(أ) اسـتخراج ما تردَّدَ في نصِّ الدرسِ من عبارات متضمِّنةٍ للقاعدة المستهدفة، وكتابتُها على السَّبورة مما يُساعد على الملاحظة وإجراء المقارنة، كما في المثال التوضيحي الموالي.

| | |
|---|---|
| i فرَّ الخائفُ كما يفرُّ الجبانُ. | ii جرَّ الثورُ عربتًا ويجرُّ الحصانُ عربةً. |
| ii ما حلَّ مالٌ على محتصب، ولا يَحِلُّ دمٌ على ظالمٍ. | ii ما حلَّ معاندٌ مُشْكلاً، ولا يَحُلُّ غبيٌّ مسألةً. |

(ب) ملاحظـة المتردد في الأمثلة وصولاً إلى أن هناك فعلاً مضعَّفاً[29]، يتكـرر الـواحد منه في نفس العبارة مرةً بصيغة الماضي وأخرى بـصيغة المـضارع، وأن المتغيِّرَ تعاقبُ الكسرة والضمَّة على عيْنِ

(29) مصطلح المضعَّف مختص بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد نحو شدَّ وفرَّ، فيختص المضاعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل خضْخض وزلزل وطَلْطل وخضْخض.

المضارع للتفريق بين المجموعة (i) التي تضم فعلاً مضعَّفاً صرفياً مكتفياً بالمرفوع تركيبياً، والمجموعة (ii) التي تحتوي على مضعَّف متجاوز للمرفوع إلى منصوب.

(ج) بناء الطالب في ملكته اللغوية للقاعدة الصرفية التالية: (فعلَ المضعَّفُ تُكسَرُ عينُ مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدّياً). ويكون قد باشرَ استنباطَ هذه القاعدة من استعمال اللغة، ولم يعرفها بواسطة كلام الصرفيين، كأن يُعرض الناظمُ عليه قولَ ابن الحاجب في الشافية «وفي المضاعف المتعدي الضمُّ... يلزمُ مثلُ ضمَّهُ يضمُّه»[30].

سابعاً: التثبيت؛ يُتوخى في هذه المرحلة تحقيقُ هدفين: أولهما تأكيدُ القاعدة المستخلصة بواسطة عملية النسج على المنوال، كما في النماذج التالية:

i أنَّ المريضُ ولا...... الميِّتُ.
جفَّ النهرُ ولن.... .. البحرُ.
تبَّتْ اليدُ وسوف . ..... الرِّجلُ.

ii عضَّ كلبٌ طفلاً ولا......... عروفٌ أحداً.
قصَّ حلاّقٌ شارباً وسوف........ مساعدُه لحيةً.

وثانيهما تلقينُ ما قد لا يستجيبُ للقاعدة المستهدفة، ويكون بحصر أكبر عدد من الأفعال التي اشتهرت في الاستعمال مخالفةً للقاعدة. من قبيل (مرَّت العاصمةُ وسوف تمُرُّ أخرى)، (ما طَبَّ مشعوذٌ مريضاً ولنْ يَطِبَّ مثلُه أحداً).

ثامناً: التدريبات، تشكّلُ هذه المرحلة القسم الثاني من الدرس

---

(30)ابن الحاجب، الشافية في التصريف.

الميسِّر بالتمرُّنِ على استعمال المكتسب، ويتكون من تمرينات عملية؛ تُنجز داخل الفصل تحت مراقبة المدرِّس، وأخرى منزلية تُصحَّح استقبالاً. وكلُّ تدريبٍ ينبغي أن يرتبط بالمدروس وأن يتألَّف من مطالب دقيقة لا تحتمل أكثر من جوابٍ، ومن معطياتٍ واضحةٍ تُساعدُ الطالبَ على الاهتداء إلى المطلوب.

### 4.2. قابليةُ الطالب وحاجاتُه

مهما كان المنهاج اللغوي محكم البناء وكان المدرِّسُ ماهراً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنَّ النتيجة المرجوة قد لا تحصل بالنسبة المئوية المنتظرة إذا لم يتفاعل الطالبُ في النسق التربوي بشكل جيِّد. ويكون تفاعلُه ضعيفاً إذا اختلَّ التوازنُ بين المنهاج والطالب لأحد العاملين التاليين:

أ) أن يكون مُخرَجُ المنهاج غيرَ موافقٍ لحاجةِ الطالب ورغبته، كأن يفترض فئةً ترغب في دراسة العربية بهدف الاطلاع على تراثها، لكنَّ المنهاج المستخدَم يركِّز على التواصل الشفوي قصد السياحة في وطن العربية والاتجار مع أهله.

ب) أن يكون مستوى المنهاج غيرَ مطابقٍ للمستوى الذهني أو الوعي الثقافي لدى الطالب. كأن تُقدَّم له مادةٌ لغوية وثقافيةٌ أعلى من مستوى نُضجه الذهني أو دونه بكثير. وعليه يكون كلا العاملين عائقاً للتفاعل الجيد الذي يُؤتي في الطالب النتائجَ المرجوة.

### 5.2. القابليَّة لتعلُّم اللغة الثانية

لقد تبيَّن أن توافقَ المستويات وانسجامَها من شروط نجاح العملية التعليمية بنسبةٍ مرضية. وعند التساؤل عن مصدر الانسجام أو الاختلال فليس من جهة الطالب، لأنه عنصرٌ في النسق التعليمي منفعلٌ؛ إذ يظلُّ في

جميع الأحوال هدفاً. بقي أن يكون مصدرُ ذلك اعتبارَ أو إغفالَ قابليَّة العنصر المستهدَف خلال بناء المنهاج اللغوي. وتكون قابليّته كطالب كحاجته في وجوب الاعتبار في مرحلة التخطيط لإعداد المنهاج وبنائه، وإلاّ تولَّدَ عن إغفالهما استرخاءٌ ذهنيٌّ، وبالتالي ضَعْفُ النتائج المستحصلَة.

يدخل في تحديد قابلية الطالب عاملان اثنان، أولهما قاعدي ينحصرُ في مستوى نُضْجه الذهني، وثانيهما يبني على الأول ويتمثّلُ في عنصر التشويق. ومن المعلوم أنّ كلا العاملين متغيّرٌ، لكن في حدود تتعلّق بأعمار الطلاب المصنَّفين عادةً إلى صغارٍ وكبار. ومن هذا المنطلق يمكن القولُ بكلّ اطمئنان إنّ المنهاج اللغوي الموضوع للمبتدئين في دراسة العربية لا يصلح للصغار والكبار على السواء، وإلا عمينا تحكُّماً ما بين الفئتين من فوارقَ في النضج الذهني والوعي الثقافي.

أ) النضج الذهني: كما يتشخَّصُ في جملة من الأنشطة كسرعة الفهم وجودة التحليل وسلامة التصنيف وحفظ المكتسَب وتَمثُّل المطالب واستقصاء المقدمات وتنظيم المعطيات واستخدام قواعد الاستدلال واستخلاص النتائج والبرهنة على صحتها ونحو هذا بدْءاً من منطلق الاستعداد إلى كامل الإبداع، لا يحصل طَفرةً ولا في زمانٍ قصير، وإنّما يتدرّجُ بالاستخدام المتواصل لجميع الملكات الذهنية[31]، ومن ثَمّة ينتقل صاحبُها عبر مستويات من الوعي الثقافي المتألّف في كلّ مستوىً من تراكم معرفي محصور، ومن قدرة معينة على التحكم.

انطلاقاً من التصوُّر السابق للمفهوم من النضج الذهني يجب أن يختلف مستواه لدى الصغار عنه لدى الكبار، وهذا الاختلاف ينعكس في جميع ما سرد من الأنشطة الذهنية. وقد يستعصي في

---

(31) للوقوف على مختلف الملكات الذهنية، كما تُصوِّرَ في الاتجاه الكسبي، انظر القسم الأول من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

سياق هذا البحث استقصاءُ كلٍّ منها لدى الفئتين، لكنَّ هناك تناسباً عكسياً بين مستوى النضج الذهني ودرجة القابلية للمادة الدراسية؛ كما هو مفصَّلٌ على النحو التالي:

إذا انخفض مستوى الوعي الثقافي لدى الطالب ارتفعتْ نسبةُ قابليته، وهذه الحالةُ تسمح بتلقين المعارف المبرمَجة في المنهاج مجرَّدةً من أدلَّة صدقها، إلاَّ أن فهمَها السليمَ مشروطٌ ببساطتها واتساقها، الشيءُ الذي يَفرض أن يُنتقى من النسق اللغوي والديوان الثقافي ما هو بسيط مركز هادف.

- بارتفاع مستوى الوعي الثقافي نتيجة التراكم المعرفي تنخفضُ نسبةُ القابلية، وفي هذه الحالة يحتاجُ تثبيت المعارف الملقَّنة، سواءً كانت لغوية أو ثقافية، إلى اقترانها بأدلَّة التصديق. فإذا كانت المعلومة لغوية استحكمت بالقاعدة الغالبة بشواهدها استحكامَ الفكرة الثقافية بالتحليل المكوِّن لنص الدرس.

وفي كلتا الحالتين يحسن في التلقين الثقافي أن يُتجنَّبَ الأسلوبُ الوعظي المباشر، كما ينبغي العدولُ في الدرس اللغوي عن تلقين القاعدة بواسطة وصف النحاة. وقد بيَّنا في أكثر من موضع أن اللغة لا تُكتسب بواسطة كلام النحاة عن قواعدها.

ب) التشويق إلى العربية وثقافتها هو العامل الثاني للزيادة من قابلية الطالب، وهو غيرُ الأناقة في العرض القائم على جمالية التصميم والتنسيق والاستخدام الفني للألوان ونحوها من المؤثرات الصوتية التي تؤدِّي مجتمعةً دورَ مختلف المحسِّنات التكميلية. وليس هو بالألعاب التربوية التي تجمع بين الترفيه والتعليم.

وإنما يعني التشويق هنا إظهارُ ما في العربية من خصائص لغوية

محكمة قد يعزُّ مثلُها في غيرها، وأن يكون ذلك بأسلوب واصفٍ لواقع لغــوي بموضوعية تامة، وبعيداً عن الامتداح والتشريف، أو المقاربات الــتي تُقلِّــلُ من لغة وترفع من أخرى، لما يترتَّبُ عن ذلك من النفور. وكذلك الأمر بالنسبة إلى ثقافة العربية، إذ يجب أن يُقدَّم منها ما يُعتقدُ في غيرهــا مــن الــثقافات، ويُشكِّل جانبَ القوة في حضارة القرآن ونقضُيها جانبَ الضعف في سواها من الحضارات البشرية. مع الابتعاد طبعاً عن المقارنات المادحة في ثقافة والقادحة في غيرها.

ومن لوازم عامل التشويق أن تعكس العربيةُ شيئاً من الثقافة المحلية بهدف زَرْعِ الإحساس في النفوس بوطنية هذه اللغة وإن كانت وافدةً. يلــزم عنه أن تتألَّف ثقافةُ العربية من قسم أول ذي مضمون إسلامي صــرف، وقــسم ثانٍ ذي محتوى محلي يرتبط بوطن النشأة أكثر من ارتباطه بأوطان العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج. وقد دلَّت التجربة أن الكتب المدرسية المقدَّمة من بلدان عربية إلى مثلها الإفريقية لا تلقى الإقبال المنتظر بسبب تضمُّنها لمحتويات وطنية أجنبية عن وطن النشأة.

### 6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

ومع توافر عاملَيْ القابلية والتشويق قد لا يتفاعل الطالبُ جيداً من المنــهاج إذا كان محتواه لا يفي بالغرض ولا يستجيب للحاجة الخاصة. وغــيرُ خــافٍ أن دراسة اللغات لأغراضٍ خاصَّةٍ من الموضوعات التي اســتأثرت بالــبحث في حقــل تعليم اللغة لغير أصحابها[32]. وللغات الأوروبــية في هذا المجال تجاربُ كثيرةٌ تُؤكِّد الفرق بين تعليم اللغة لغير

(32) راجــع مثلاً: Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.

Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique, De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours ،Ed. Hachette.

أصحابها مطلقاً وتعليمها لأغراض خاصة. وما في الموضوع يمكن إجماله على النحو التالي:

أولاً: المحتوى على قدر الافتقار: لقد صار من المؤكّد نظرياً وتجريبياً أنّ إعدادَ درسٍ أو بناءَ منهاجٍ بصرف النظر عن الحاجات المختلفة لكبارِ الطلابِ خاصَّةً لا يُجدي كثيراً في مجال تعليم اللغة لغير أصحابها.

ثانياً: ضبطُ الحاجات الخاصة قبل إعداد الدرس أو بناء المنهاج: وهذه بالقسمة الأولى نوعان حاجاتٌ لغوية وأغراضٌ قطاعية.

أ) الحاجات اللغوية تتنوّع تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها، إذ ثبت أن ليس الجميعُ يدرس نفس اللغة لنفس الحاجة. فبعضُ الطلاب يهمه من دراسة لغة ثانية أن يُتقن مهارةَ القراءة بهدف الاطّلاع على ديوانها الثقافي، حتى إذا فهمه الفهمَ السليم عبَّرَ عنه من جديد بلغته الأولى. وهذه حاجة أغلب الباحثين كالمستشرقين قديماً وغيرهم من المترجمين والصحفيين والاستخباراتيين المكلفين عادةً برصد الأفكار وتتبع الأخبار وكتابة التقارير عنها باللغة الأصل. وبعضُهم الآخر يدرسُ اللغة الثانية لإتقان مهارتَيْ القراءة والكتابة لأغراض مختلفة، منها التمكُّنُ من إدراج أفكارٍ من ثقافة اللغة الأصلية في ثقافة اللغة الثانية، لكي تنتشر بين الناطقين بهذه الأخيرة على أوسع نطاق. ومن نماذجه ما وُضِعَ قديماً من الإسرائيليات في كتب الحديث والسيرة والتفسير. أما الحاجة اللغوية الثالثة وهي الغالبة فتزيد على السابقتين بمهارة المحادثة؛ ويكون الطالب باستيفاء المهارات الثلاثة قد امتلك القدرة على توظيف اللغة المكتسَبة كما لو كان من أهلها.

وقبل الانتقال إلى تناول الأغراض القطاعية أو الخاصَّة ينبغي التنبيه

إلى أن نَسَقَ القواعد اللغوية لا يخضع للاختيار، إذ يكون اكتسابُه ضـــروريّاً أيّاً كانت الحاجةُ اللغويةُ أو الغرضُ القطاعي. وبعبارة أخـــرى اكتساب نسق القواعد إجباري واستعمالُه اختياري؛ إذ للطالـــب أن يُوظِّفَ قواعدَ اللغة بمعجم خاصٍّ أو عامٍّ فيما يُفيده أكثر.

ب) الأغراض القطاعية تُلتَمَسُ في معجم اللغة دون قواعدها، ويكون تَعَـــدُّدُ هـــذه الأغـــراض سبباً في تنوُّع معجم اللغة وانقسامه إلى معـــاجمَ حَقْلِـــيَّة. ومن المعلوم أن معجم اللغات منقسمٌ، باعتبار عموم الانتشار أو خصوصه، إلى قسمَيْنِ رئيسين:

- معجم أساس؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما كان عامّاً؛ أي كثيرَ الـــتداول، قريباً من المستعمل لشدَّة التصاقه بأنشطته الأولية وبالأشياء التي تُحيط به. ويُفترَضُ فيه أن يشكِّلَ مَتْنَ دروس المـــستوى الأول من المنهاج بصرف النظر عن الحاجة اللغوية والغرض القطاعي المرغوب فيهما.
- معجم خاص؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما دلَّ على موضوعات ومفاهيمَ تنتمي إلى حقلٍ معيَّنٍ، وتكون مستعملةً فيه بدلالاتها الاصـــطلاحية كمـــا تعارف عليها أهلُ الاختصاص في ذلك الحقل.

والمعجـــم الخـــاصُّ يجـــب بدوره أن يتعدَّدَ بتعدد الحقول المعرفية والأنشطة القطاعـــية. فمعجـــم السياحة والتسوق مغايرٌ لمثله المستعمل في الترفيه والرياضة، وكلاهما غيرُ المستعمل في السياسة والعسكرية، أو في التجارة والمالية، أو في الصناعة والفلاحة. كما أن معجـــم الطب والصيدلة غير معجم الجغرافيا والمناخ والفلك. وكـــذلك يـــستمر في ســـائر المعاجم الحرفية كالحدادة والنجارة

والحياكة والحلاقة. ولعل ما أُلّف قديماً من معاجم المعاني[33] النموذج الذي ينبغي الاقتداءُ به في تكوين المعاجم الخاصة بالمحاور التي يُبنى عليها المنهاج لأغراض قطاعية. وتشكّلُ مفرداتُ المعاجم الخاصة مَتْنَ دروس مستوياتٍ متدرِّجة بعد مفردات المعجم الأساسي.

- المعجم الحضاري يجمع بين خصائص المعجمين الأساسي والخاص، لكونه يضم المفردات الشرعية التي يتألّف منها الخطابُ الشرعي؛ من قرآن كريم وحديث شريف، إضافةً إلى مفردات القيم الحضارية المرتبطة بالممارسات اليومية في شتى مجالات الحياة.

والمعجم الحضاري من الأغراض الخاصة التي يرغب فيها طلابُ العربية في البلدان الناطقِ أهلُها بغير العربية، وهو الأنسب للصغار من أبناء المسلمين بصرف النظر عن وطن الإقامة. ولدوره الخطير في صياغة شخصية المسلم ينبغي إحكامُ إدراجه في المنهاج بصفته الآلة الناجعة لفتح كلِّ مستغلَقٍ في خطاب شرعي أو في عبارة حضارية.

---

(33)معجم المعاني مستعمل في مقابل معجم الألفاظ. للتوسع في الموضوع انظر الباب الأول من كتاب حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب للدكتور أمجد الطرابلسي.



الفصل الثالث

# بنية المنهاج اللغوي

## مقدمة

يُفترضُ في كلِّ منهاجٍ لغوي أن تكون له بنيةٌ محدَّدةٌ تضطلع بوظيفة مرصودة. أما وظيفتُه فتنحصر في إكساب الطالب الناطقِ بغير العربية القدرةَ على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاد المنهاجِ من أهل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة. ولينقلَ المنهاجُ الطالبَ من العجز إلى القدرة يجب أن تكون له بنيةٌ مناسبةٌ لتأدية هذه الوظيفة؛ بحيث تتألَّف بنيةُ المنهاج من مكوِّنات مضبوطة، لكلٍّ منها دورٌ محدَّدٌ في اكتساب عنصرٍ من عناصر القدرة على التواصل.

يلزم عن المثبت أعلاه أن تكون عناصرُ القدرة التواصلية أسبقَ من مكونات بنية المنهاج؛ يعني ذلك أن الانطلاق يجب أن يكون من هذه العناصر لاستبانة المكونات البنيوية ومحتوياتها من الموادِّ الدراسية. إذ بالتحديد الدقيق لعنصرٍ في القدرة التواصلية يتعيَّنُ بالضرورة محتوى المكوِّن البنيوي الضامن لتحقيق ذلك العنصر، كما سيتضح فيما يلي.

اكتساب القدرة على التواصل، أو على أيِّ عملٍ آخر، يحتاج إلى مقوِّمين اثنين: أولهما تلقينٌ يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً، وثانيهما تدريبٌ ينفع في تكوين العادة على إجادة استعمال المستفاد. إذن لا يخلو منهاج لغوي من هذين المقوِّمَين المترابطين على النحو المذكور.

والتلقين كالتدريب كلاهما متشعّبٌ إلى فرعين متلازمين. فالأول يتألف من التعليم حيث يكون المدرّسُ مصدراً للفائدة المستقرّة في ذهن الطالب، ومن التعلُّم للبحث في الذهن عن المخزون فيه. أما التدريب فيتألّف بدوره من التمرين على الاستعمال المباشر للمخزون في الذهن، ومن التمرُّن على التصرُّف الشخصي فيه.

## 3. القدرة التواصلية: مكوّناتُها

الانتقالُ من العجز على التواصل باللغة المستهدفة إلى القدرة يستلزم امتلاكَ الركنين التاليين:

أ) نسقٌ من القواعد المحصورةِ العددِ والموزعة على النصوص النحوية الأربعة[34].

---

(34) اللغة في نظرية اللسانيات النسبية مقصصةٌ إلى أربعة نصوص متوالية توالي قوالب النموذج النحوي المبني لوصف اللغة. أولها نصٌّ نُصَيْتيٌّ يتألّفُ من مكوّن نُصَيْتيٌّ يحتوي عدداً محصوراً من النطائق وحروفها المستعملة في اللغة بما فيها الصوامت والصوائت. ومن مكون نُصَيْتيٌّ يضم قواعد تأليف النطائق لتكوين قَوْلات المداخل المعجمية الأصول. وثانيها نصٌّ معجمي، وبالتحديد القسم الأول من المعجم المتكوّن من المفردات الأصول، وهي التي لا تُولّد من شيء قبلها وتسري في فروعها، ويكون اكتسابُها بالاستقراء التام سماعاً مفردةً مفردةً. وثالث النصوص النصُّ التحويلي المتألّف من صنفين من القواعد: قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستعمل لاشتقاق بعض الكلمات من بعض، كقاعدة اشتقاق المقابلة من المشاركة. وقواعد صرفية ذات طبيعة صورية، تُستعمل لنقل القَوْلة من بنية إلى أخرى، كقاعدة نقل (قال) إلى (قيل). ومهمة الفصل التحويلي تنحصر في توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، فيشأ القسمُ الثاني من المعجم الذي ينفرد بضم المفردات الفروع التي يُكتسبُ أغلبُها استنباطاً. والنص التحويلي كما نرى واقع بحكم وظيفته داخل النص المعجمي بين مداخله الأصول وفروعها. ورابعها نص تركيبي يأتي بعد النص المعجمي مباشرة، وهو في اللغات التراثية كالعربية متفرّعٌ إلى مكونات ثلاثة: أ) مكون تأليفي يضم عدداً محصوراً من العلاقات الدلالية لتأليف المداخل

ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية، عددُها غيرُ محصور وهي بمجموعها مختزنة في أذهان مجموع الناطقين باللغة. ومفرداتُ المعجم الذهني تستجمَّع، كما تقسَّم، في معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة ومعجم حضاري، من بعضها يُغترَف متْنُ المنهاج بحسب الغرض القطاعي المطلوب.

تناهي قواعد النصوص اللغوية مع عدم تناهي مفردات المعجم[35]

يستوجب أن يتركّب كلُّ درسٍ في المنهاج من قاعدة نَصِّيَّة أو قاعدتين على الأكثر، ومن عدد من المفردات المعجمية يتراوح بين العشرين والخمسين مدخلاً منها المستعمل والجديد. وبعبارة أخرى إن النصَّ النحوي الثابتَ في كلِّ درسٍ هو للمعجم، بينما النصوص الثلاثة فمتناوبة متعقبة، كما سيتضح بعد قليل.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه أن القواعد النصيَّة المتناوبةَ ومفردات المعجم الثابت كلُّ ذلك يجب أن يكون في خدمة أحد مكوِّناتِ القدرة التواصلية. فالمعجم الحضاري مثلاً يكون خادماً لنوعٍ من التواصل مع حضارة القرآن، في حين يكون كلُّ صنفٍ من القواعد نصية خادماً لاكتساب أحد مكوِّنات القدرة على التواصل الحضاري

---

المعجمية في مركبات وجمل. ب) مكون إعرابي يضم علاقتين تركيبيتين للربط التركيبي وإسناد علامات الإعراب إلى التراكيب في الجملة أو الخطاب. ج) مكون ترتيبي يضم قواعد ذات طبيعة تداولية تُحدِّد مكونات الجملة في مواقعها المحدَّدة تداوليا. للمزيد من التفصيل راجع الجزء الثاني من كتابنا الوسائط اللغوية. وكذلك بحثنا المنشور بعنوان خصوص العربية وعوائق نموها في مجلة التاريخ العربي، العدد 17 لعام 2001.

(35) لقد استقرَّ حالياً أن المعجم غير القاموس؛ فالأول ذهني يضم مفردات غير متناهية، وهي موزعة بنسب متفاوتة في أذهان جميع الناطقين باللغة، بينما الثاني ورقي محصور المفردات بحسب ما استطاع اللغوي أن يجمعه من كلام الناس وأن يُدوِّنه في كتابه.

الذي يحصل به الانتماءُ إلى هُويّةٍ حضارية، أو التواصل المهني الذي يكون به الانخراط في أحد الأنشطة الإنتاجية والخِدْمِيّة، أو التواصل المعاشي الذي به قوامُ الحياة اليومية.

والتواصلُ، بمعنى الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في أيِّ مجالٍ جرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شفوي يُقْتَدَرُ عليه بامتلاك مهارة السمع والنطق، والآخرُ تحريري يُقْتَدَرُ عليه بامتلاك مهارتَيْ الكتابة والقراءة. وبينهما في ما يأتي النظرُ في علاقات النصوص اللغوية بمهارات القدرة التواصلية.

## 1.3. دور النص الصنفي في تعويد السمع وترويض جهاز النُّطق

النصُّ الصنفي، كما أسلفنا في الفقرة (34) أعلاه، يتألّف محتواه من نطائق اللغة العربية[36] وقواعد تأليفها[37] ابتغاءَ تركيب القَوْلات[38] التي يستخدمُها النصُّ المعجمي لتكوين المداخل المعجمية الأصول.

(36) نطائق اللغة العربية، بصرف النظر عن بدائلها اللهجية المستحسنة أو المستقبحة، تتكوّن من ثمانية وعشرين صامتًا (ء.ب.ت.ث.ج.ح.خ.د.ذ.ر.ز.س.ش.ص.ض.ط.ظ.ع.غ.ف.ق.ك.ل.م.ن.هـ.و.ي)، ومن ستة صوائت فصلًا عن السكون (ثلاثة قصار: وهي الفتحة والضمة والكسرة، ومثلها طوالٌ وهي ممدودُها). للمزيد من التفصيل انظر مقال «التصويتات النمطية وبدائلها اللهجية» المنشور في حوليات الجامعة الإسلامية بالنيجر، العدد 5 لعام 1999. وكذلك مقال «النمطي في الأساس الصوتي» المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 16 لعام 2000.

(37) من قواعد تأليف الصوامت: إذا اجتمع في القَوْلة حلقيان قُدِّمَ المجهورُ على المهموس. ومن قواعد تأليف الصوائت امتناع الخروج في القولة من الكسر إلى الضم.

(38) مصطلح القولة يصدق، في إطار اللسانيات النسبية، على اللفظ المسموع المقترن بالمعنى المفهوم المدلول عليه بمصطلح الكلمة. وعليه يجب أن ينحل القول إلى قَوْلات كما ينحل الكلامُ الموازي له إلى كلمات. وكل مدخل معجمي فهو مؤلَّفٌ من قولة منطوقة مقترنة بكلمة مفهومة.

والعربية، كسائر اللغات البشرية، تشترك مع غيرها في نطائقَ وتتميز بأخرى، من هذه الأخيرة تكاد العربية تتفرد بالحلقيات (ء.هـ.ع.ح)، والمطبقات (ص.ض.ط.ظ)، ونحوها مما قد لا يوجد في الكثير مثل (ق)، أو في الغالب مثل (خ).

ومن المعلوم أن النطائق المشتركة بين اللغات لا مشكلَ في سماعِها ولا في نُطقِها، وبالتالي لا داعي إلى برمجتها في دروس تكوين مهارة السمع والنطق الضرورية لفصاحة القول. الشيءُ الذي يستوجبُ التركيز على النطائق الخاصة بالعربية. وقد بينا في أكثر من موضع[39] أن امتلاك الحلقيات والمطبقات لا يكون عن طريق وصف مخارجها وصفاتها، بل أثبتنا بأدلة حاسمة أن علم النحاة عموماً لا يُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب اللغات، ولا يُتوسَّلُ إليها بكلامهم عنها. فقد يستظهر المرءُ الكثير من المنظومات اللغوية، ومع ذلك لا يُطاوعُه جهازُ النُطق على إصدار النطائق من أحيازها، ولا يُوفّيها ما تستحقُّ من الصُّوَيْتات الداخلة في تشكيل كلِّ نطيقَة. كما لا تستقيمُ على لسانِه العبارةُ عن أفكاره، وهو حافظٌ لألفية ابن مالكٍ ولاميته مثلاً.

وإنما يكون تعليم النطائق مشافهةً، وذلك بالجمع بين تعويد الأذن على التقاط القيم الخلافية التي تميِّزُ كلَّ نطيقة وبين ترويض أعضاء جهاز النُطق على التحرُّك في عرف الرنين مشكِّلةً الأحيازَ التي تصدر منها النطائقُ المستهدفة. وعليه يكادُ يكون الدرسُ الهادفُ إلى تكوين مهارة السمع والنطق أساسِ الفصاحة[40] درساً في الرياضة البدنية، لأنه

---

(39)راجع الفصل الثالث من القسم الثاني في هذا الكتاب.

(40)مصطلح الفصاحة، كما اشتهر في اللسانيات التراثية، مقصور على الجانب الصوتي في المفردة المعجمية أو العبارة اللغوية، كما كانت البلاغة محصورة في الجانب الدلالي من العبارة. والفصاحة في علوم اللغة غيرُ بعيدة عن مصطلح التجويد في علم القرآن. للتوسع في المفهوم من الفصاحة في مستوى المفرد

موجَّهٌ إلى إعادة صياغة جهاز عضوي سبق بناؤه بمقتضى لغة أولى. ويحسن في هذا الدرس الاستفادةُ من الخبرة المتوفرة في مجال «تصحيح النطق»[41]، كما يُزاول في قطاع الطب.

ويهمنا حالياً بيانُ كيف يكونُ إدراجُ النطائق المستهدفة في مفردات يتألَّفُ منها نصُّ الدرس. ويتحقق ذلك من خلال ثنائيات من المفردات المتقاربة. وهي مداخل معجمية؛ صورتُها واحدةٌ ودلالتُها مختلفةٌ وجِناسُها القَوْلي أو الصوتي ناقصٌ. يتعاقب على نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها نفسُ «الصُّوَيْتُ الصوريُّ»، كالصفير والنفث السارين بذلك التوالي في المجموعتين: (/ز/،/س/،/ص/)، و(/ث/،/ذ/،/ظ/). وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لصدورها من أحيازها المتشكلة في نفس حجرة الرنين من جهاز التصويت، كالحلقيات (/ع/،/ء/،/ه/،/ح/)، واللهويات (/ك/،/ق/)، ونحوها اللثويات والشجريات وهلم جرا.

وتطبيقاً لما ذكرناه يمكن التمثيل بالحلقيين (/ع/،/ء/) في تأليف بعض مفردات النص (5) التوضيحي على النحو الموالي.

(5) بَلاغٌ عاجِلٌ.

- أَثَرُ شُرْطِيٌّ هارِباً، وبَعْدَ حينٍ عَثَرَ عليْهِ مُختَبِئاً.
- ش: اُخْرُجْ مِنْ هُنَاكَ.
- هـ: لا أُريدُ، المَكانُ هُنا ساخِنٌ وهُناكَ بارِدٌ.

---

راجع النوع التاسع في الجزء الأول من كتاب المزهر في علوم العربية للسيوطي. وفي مستوى العبارة انظر كتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي. وفي المفهوم من التجويد راجع الجزء الأول من كتاب النشر في القراءات العشر لابن الجزري.

(41) تصويب النطق مستعمل هنا بمعنى المصطلحات الأجنبية: Orthophonie أو Logopédie و Speech and language pathologist.

- ش: عَجِّلْ بِالْخُرُوجِ.
- هـ: أَجِّلْ التَّهْدِيدَ.
ش: مَنْ أَنْتَ؟ وأَيْنَ تَسْكُنُ؟
- هـ: أَقْطُنُ هُنَالِكَ فِي مَنْزِلٍ بَعِيدٍ.
ش: ولماذا أَتَيْتَ إلى هُنَا:
- هـ: كُخْ، كُخْ، كُخْ.
- ش: كَفَى من السُّعَالِ، وأَجِبْ عَنِ السُّؤَالِ.
- هـ: فَقِيرٌ لَمَّا جَاعَ فِي مَسْكَنِه جاءَ يَسْتَطْعِمُ بَيْتَ الْغَنِيِّ.
- ش: ولماذا فَرَرْتَ حين رَأَيْتَ الشُّرْطَةَ.
- هـ: أنا أُبْصِرُ قليلاً لأنّي أَعْوَرُ، ولا أَهْرُبُ لأنّي أَعْرَجُ.
- ش: لا تَتَحَرَّكْ مِنْ مَكانِكَ، أَنْتَ أَسِيرٌ.
- هـ: تَفَضَّلْ أُدْخُلْ، يَوْمُكَ عَسِيرٌ.
- ش: أنا الْمُفَتِّشُ عَمْرٌو، هَلْ تَسْمَعُنِي؟ الْبَلاغُ خَاطِئٌ.

ولسنا في سياق يسمح بوصف خطوات التدريس، لكنّه في مرحلة الترويض على إصدار الثنائي المستهدف ينمي الحرصُ كلَّ الحرص على إشعار كلِّ طالب بموقع تَكَوُّنِ الطيفين في جهاز نُطقه حتّى يُحسَّ بالحيِّز وبعمل أعضائه في توليد الصُّوَيْتِ المشترك في مس الحنجرة، وبتحرُّكِ نفسِ الأعضاء مرّةً أخرى لإنتاج الصُّوَيْتات الفارقة. ويتكرّر عمل التحسيس بالحيِّز وبعمل أعضائه في القسم الأول من التدريبات، وذلك بالتمرين على أمثلة جديدة من قبيل ما يلي:

(6) - مُتَأَلِّمٌ يَسْتَغِلُّ ومُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ.
عَمَّرَ أَرْضاً وأَمَّرَ نَاساً.
إِمارةٌ رَاعِفَةٌ وعِمارةٌ رَائِقَةٌ.
- شاءَ عِلْماً وشاعَ أَلَماً.

أما التحقّقُ من درجة الاقتراب من الهدف فيكون بتمرُّن الطالب في القسم الثاني من التدريبات على ملْءِ الفراغ بالطرف المفقود في الثنائيات التالية.

(7) رَجُلٌ يَعِدُ وآخرُ .......... بَيْتٌ عامِرٌ فيه طِفْلٌ .......... مَواعِدُ كثيرةٌ و .......... قليلةٌ.

عزَّ لَهُ مَنْ .......... خلْفَهُ. نَواعِمُ في الغُرَفِ .......... مُوانئ فيها ..........

أنْتَا عادِلٌ و .......... خيرٌ. سائِدٌ مَنْصورٌ و .......... مَكْسورٌ.

صاء البَدْرُ و .......... الظَّلامُ.

قُرِئَ الكتابُ و .......... الباب. جاءَنا زائِرٌ و .......... غيرُهُ.

رأيتُ دِبًا و .......... غنماً.

وإذا كان الغَرَضُ لا يسمح بإضافة تدريباتٍ أخرى، إلا أنه لابد من كلمةٍ عن تقييمِ حصيلة الطلاب من دروسٍ تستهدفُ تعويدَ حاسّة السَّمعِ وترويضَ جهازِ النُّطق. ونتهيأُ لهذا التقييم بتحضيرِ مجموعة من المفردات المتقاربة في صورة ثنائيات على النحو السابق، بشرط أن تكون مهجورةً[42]، أي معناها غامض، أو مرتجلة[43] ليس لها دلالةٌ أصلاً. وذلك لِمنْعِ الاهتداءِ من المعنى المفهوم إلى اللفظِ المسموع. ويكون إجراء التقييم في طورين: أولهما «أكتب ما تسمع». فيه يُملي المدرّسُ على الطلاب المجموعةَ الأولى من الثنائيات موفيًا المطالق المتجانسة قيمها الخلافيةَ. وثانيهما «تلفَّظْ ما تقرأ»، حيث يُطلب من كلِّ طالبٍ بالتناوب أن يُملي على زملائه عبارةً أو أكثر مركبةً من

(42)من أمثلة المهجور تذكر. ولُواءٌ يخلفه وضُواعٌ. كأكأ قومٌ وكَعْكَعَ آخرون.
(43)يمكن التمثيل للعبارة المرتجلة من الدلالة بنحو ما يلي: حَواعِدُ شُولّمٌ وخَوائِدُ شُوغَمٌ.

ثنائيات أخرى. وعلى قدر فصاحة المملي يأتي نجاحُ الكاتب في إقامة حروف العبارة.

لعله اتضحت أهميةُ التركيب البنيوي في درس التهجية، وبانَ دورُه أولاً في تربيه حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْتِ الفارق في كل تطبيقة، وقد أنيطت به وظيفةُ التغاير الدلالي بين المفردات المتقاربة. وثانياً في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاء بعينها من أجل تشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكونُ الطالب الناطق بالعربية أو بغيرها قد شارف القدرةَ التي تلزمه لإصدار النطائق النمطية المستعملة في اللغة العربية، وبذلك يأمن الوقوعَ في الكثير من هفوات القول.

وقبل الانتقال إلى البحث في العلاقة القائمة بين فصاحة القول وبلاغة الكلام ودورهما في حذقِ مهارة المناقشة والمحادثة لا بأس من الإشارة إلى أنّ التركيز على النطائق الخاصة بالعربية، كما صنع في المبحث السابق، لا يلزم عنه إهمالُ باقي النطائق التي تكون مشتركة بين العربية وغيرها من اللغات الحية. لأن ظاهرة تجميع النطائق في مجموعات متجانسة أو متشابهة يُقلّل من نسبة التمايز الصوتي بينها، الشيءُ الذي يتطلّبُ من حاسّة السمع مزيداً من الجهد لإدراك الفارق الضئيل المتمثّل أحياناً في التقابل الثنائي بين الجهر والهمس في نحو (رَبَتَ وسَبَتَ)، وبين الترقيق والتفخيم في مثل (دَليلٌ وظَليلٌ)، أو الشدّة والرخاوة في (أمْرٌ وخَمْرٌ).

وكلما تضاءلت القيمُ الصوتية الخلافيةُ التي يقوم عليها تمايزُ المفردات استعصى على حاسة السمع تخليصُ بعضِها من بعض، وتعذّر على جهاز النُّطق تشغيلُ الأعضاء المعنية، وعندئذ يتصف لسانُ المرء بالعجمة بدلَ البيان. ومن الثنائيات التي تضاءلت فيها الصوتيةُ الخلافية

نسرد ما يلي: (تَرَفٌ/طَرَفٌ)، (سِفْرٌ/صِفْرٌ)، (عَدَّ/عضَّ)، (هَرَقَ/حَرَقَ)، (قَلَّ/كَلَّ)، (دَرِيعٌ/ظَرِيعٌ)، (ذَلِيلٌ/دَلِيلٌ).

وهكذا يعكس تجميع معظم نطائق العربية في صورة ثنائيات لإدراجها في مفردات متقاربة، منها تتألفُ عباراتُ الدرس. ويكون الهدفُ من ذلك تنمية حاسةِ السمع لدى الطالب، حتى تعتادَ أذنُه على التقاط الفروقِ الدقيقة بين المتجانسين والمتشابهين، ويرتاض جهازُ نُطقه على الإتيان بها. ويُستفاد من المثبت هنا أن العجمة ونقيضَها البيان ليست صفتين خِلْقِيَّتَيْنِ، تُلازمُ إحداهُما قوماً والأخرى قوماً آخرين. بل هما صفتان كسبيتان بدليل انتقال فصيحِ الأمس إلى صاحب عجمة في اللسان أو العكس.

### 2.3. فصاحة القول من مقوِّمات مهارة المثاقفة والمحادثة

ثبت أن الفصاحةَ من صفات القول الذي يصدق على البنية الصوتية التي تُسمع من العبارة المعربة. وفي المقابل تكون البلاغة من صفات الكلام الذي يصدق على البنية الدلالية التي تُفهَمُ من تلك العبارة. وعليه ينقلب الطالب فصيحاً إذا غادر طور العجز أولاً على تخليص حاسة سمعه لبعض المفردات المتقاربة من بعض، وثانياً على إصدار جهازِ نُطقه لنطائق اللغة من أحيازها الاعتيادية. ثم انتقل إلى طور القدرة على إحكام نطائق العربية سماعاً ونُطقاً. ويتحوَّلُ بليغاً إذا صار متمكّناً من القواعد اللازمة لنظم المعاني على قدر الاختصار فالتعبير عنها بأنسب تركيب وقولِها بأفصح لسان.

من مميزات المستويات الأولى من دراسة العربية أو غيرها من اللغات البشرية أن يغلب على قول الطالب هفوات كثيرةٌ؛ منها ما ينجم عن استعمال البدائل الصوتية سواء كانت مستحسنة أو

مستقبحة[44]. كما يعرض لكلامه آفاتٌ متنوِّعةٌ تجعلُ منه أقساماً متعدِّدةً[45]. ومن آفات الكلام[46] نذكر مع النحاة ما يلي:

أ) المضطرب؛ وهو المختلفُ النظم القريبُ من الفهمِ مثل؛ (إنَّ الطالبَ يركبُ على الطائرة). و(أجلسْ حتى في أمرك أنظرْ). وهذا الصنف متميِّزٌ بعدم ائتلاف بعض كلماته، فاضطرب تركيبُ مُوالاتِها، إلا أنه مقبولٌ لإمكان تصويب المعنى وتصحيح المبنى واستمرارِ الحوار.

ب) المختبِل؛ وهو ما لم تأتلف كلماتُه في نظمٍ وانتفى معه الفهمُ وإن تراكبت مُوالاتُه في اللفظ. كأن يُقال: (زواجٌ كان حبيبي سافرتُ بها من القطار). وهذا القسم عديمُ المقبولية لامتناع التصويب والتصحيح وتعذّر استمرار الحوار.

ج) الملغى؛ وهو الذي لا يحصل بذكره فائدة نحو قولهم: إنه

---

(44) مصطلح البدائل يُرادف ما سماه سيبويه الحروف الفروع المتولِّدة من تحريفات في نُطق أصولها التي هي الطالق، وتبعاً لدرجة التحريف قسَّمها إلى مستحسنة تجوز في قراءة القرآن ومتخيَّر الكلام، ومستقبحة لا تجوز في شيء من ذلك. للمزيد من التفصيل انظر ص 404 في الجزء الثاني من الكتاب. النسخة المصورة عن الطبعة الأولى بالمطبعة الأميرية ببولاق سنة 1316هـ.

(45) في مقدمات الكتاب قسم سيبويه الكلام إلى أربعة أقسام «مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب». راجع توضيحه لهذه الأقسام في ص 8 في الجزء الأول من الكتاب وجعلها أبو علي الفارسي ثمانية. صحيح سليم، وقبيح النظم قريب من الفهم، خطأ، وكذب مقرون بتسلسل المخلل فيه، والكذب العاري من الدليل على موضع العيب فيه، والمختل، والملغى، والمقلوب. انظر رسالته «أقسام الأخبار» المنشورة في المجلد السابع من مجلة المورد العراقية لسنة 1978.

(46) لا يخلو شيء من آفات تخصُّه، وآفات اللغة نوعان قولية وكلامية، وقد عبَّر عنهما الشاعر بقوله:

إذا كان في العَيِّ آفاتٌ مقدَّرةٌ      ففي البلاغة آفاتٌ تساويها

بالخشبة والأذنُ سامعة. لا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التأليف والانتظام»[47]. وهذا القسم لا يأتلف داخلياً ولا مع غيره لتأليف الخطاب، وبالتالي لا يسمح باستمرار الحوار. ومن هذا الصنف مثالُ السكاكي (غلبتِ الرومُ وظهرَ في عيون الذباب جحوظٌ)، فكان وَصْلُ الجملتين بالواو لتأليف خطابٍ واحدٍ من أسباب نشوءِ قسم الملغى من الكلام.

د) المقلوب، وهو القولُ المخالفُ تركيبُه لنظم الكلام، والذي يستقيم بتصويب حرفيٍّ في مبناه، فيكون مهيّأً للائتلاف مع غيره بعلاقات نحو الخطاب كأيِّ كلام آخر من صنف المستقيم الخالي من آفاته السابقة. ومن المقلوب مثالُ (خرقَ الثوبُ المسمارَ)، و(بلغني الدارُ)، و(تلقّتني الرسالةُ)، و(تَهَبُّ الولدَ الأموالُ).

ومهارةُ المحادثة لا تحصل لأحد بغير فصاحة القول وبلاغة الكلام؛ تنشأ الفصاحة باكتساب عادتين: الأولى تخصُّ حاسة السمع تقتدرُ بها على فَرْزِ أَوْهَى القِيَم الصوتية للطائق المتجانسة والمتشابهة التي تدخل في تكوين المفردات المتقاربة المؤلّفة للعبارة المسموعة. والثانية تقتصر على ترويض أعضاء جهاز النطق على التحرُّك بسهولة في حجرات الرنين من أجل تشكيل الأحياز التي منها صدورُ نطائقُ العربية الفصيحةُ. أما بلاغةُ الكلام فتنتقض بما سُرِدَ من الآفات التي ينبغي الحرصُ كلَّ الحرص على تفاديها في نصوص المنهاج اللغوي، وعلى رصدها في محاورِ الطلاب وحديثهم بُغيةَ تصويب المعنى وتصحيح المبنى.

من البحث اللساني وممارسة تدريس اللغة لأصحابها ولغيرهم الناطقين بسواها يتأكّدُ في كلِّ حين أن الكبارَ الذين يدرسون اللغة الثانيةَ هم الأكثرُ استعداداً لارتكاب الهفوات الكلامية المسرودة. ولعلّ

(47)أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار.

التداخل اللغوي هو المفسِّرُ الرئيسي لهذه الظاهرة. ويحدث هذا التداخل عن ترجمة فورية؛ إذ يُنشئ الطالبُ فكرتَه بلغته الأصلية، لأنه لم يتعود بعدُ على التفكير بغيرها، وباضطراره إلى التعبير باللغة الثانية، وهو مبتدئ في معرفة معجمها وقواعدها، يغلب على كلامه الاضطرابُ أو الاعتباط أو الإلغاء والقلب.

وإنَّ من أهداف دراسة اللغة الثانية أن يَتحقق الطالبُ المتحدثُ بها ويَمْهر التواصل فيها كما لو كانت لغتَه الأولى. ولنيل هذا المطلب لا مندوحة من الاستجابة لقيودٍ تربوية تضبط طريقة التدريس، ومن أهمها حاليًّا التشديدُ على إشعار الطالب بالانتقال بين نسقين لغويين، ولا يحصل له هذا الشعورُ والمدرِّسُ يستعين بلغة الطالب من أجل تفهيم خاصيَّةٍ في اللغة الثانية، ولكنه قد يَتقوَّى بقليل من المقارنة بين النسقين. وعليه يكون مبدأ أحادية اللغة القاضي بتوسيل اللغة إلى نفسها من الأصول التربوية الدائمة من استفحال ظاهرة التداخل اللغوي سَبَبِ آفات الكلام.

## 3.3. تدريسُ قواعد النص التركيبي: الهدفُ والطريقة

نُركِّز في هذا المبحث على قواعد النص التركيبي مع العلم بارتباطها المباشر بقواعد النص التحويلي الاشتقاقية والصرفية، إذ إقامة قواعد التركيب من إقامة قواعد التحويل، بل النسقية تقتضي الارتباط العضوي لقواعد النصوص الأربعة المذكورة في الفقرة (34) والمفصَّلة في أكثر من عمل سابق، فلا يستقيم عملُ النصِّ اللاحقِ مع عطَلٍ في سابقه. ولكنه يمكن الفصلُ الإجرائي بين النصوص الأربعة بهدف تدريس قواعد كلِّ نصٍّ على انفراد.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه في هذا الموضع ضرورة التمييز بين تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة ذاتها، وبين تلقين القواعد النحوية،

كما تراءت للنحاة عبّروا عنها بأقوالهم نثراً كما في كتاب سيبويه أو نظماً كما في ألفية ابن مالك.

ولقد بيّنا في أعمال سابقة أن تعليم اللغات وَفْقَ الفرضية الكسبية المؤسِّسة لنظرية اللسانيات النسبية يحصل إذا دخل المحيطُ اللغوي المتّسِقُ على وجه كلي في علاقة تفاعل مع عُدّة الاكتساب البشري؛ بوصفها بنيةَ عضوٍ ذهني مهيّأ خِلْقةً لأن تتشكّل بمثل ما يحلُّ فيها من المحيط اللغوي، فتكتسب عندئذ القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية. وهذا الشرط رئيسي تُتمِّمه شروطٌ منها إخضاع معطىً لغويٍّ للملاحظة المراسية، فتجريدُ قاعدة منه، تُعمَّمُ بأصل معرفي، وتُؤكَّدُ بشاهد إضافي أو أكثر، وتُطبَّقُ على موضوعاتٍ كثيرة تُشاركُ المعطى الملحوظَ الانتماءَ إلى نفس النص اللغوي، وتُقاسِمُه «التفسير العلّي»[48]. وقد تُعلّقُ بأصل الإبطال المتبادل بالنسبة إلى معطيات لا تستجيب لنفس القاعدة.

عند تعليم اللغات وفق الطريقة الموصوفة يلزم أن يتّصف الطالب بالجمع بين إتقان العمل اللغوي تكلُّماً وفهماً وبين الوعي بأنه عارفٌ بالقواعد اللغوية المطبَّقة خلال ممارسة الكلام، والمطابِقة لوَصْفِها الذي يُنشئه بنفسه أو يقتبسه من أحد النماذج النحوية.

إذن، كلُّ من تعلّم اللغة بمنهجية التجربة والاستنباط أحكم اللغة استعمالاً وعرف قواعدها استنباطاً. وهو غيرُ من نشأ على اللغة اعتياداً

---

(48) التفسير العلي مستعملٌ هنا في مقابل Explication causale كما في الفصل الثالث المخصص للنظريات في كتاب كارل بوبر «منطق المعرفة العلمية». انظر: Karl Raimund Popper, (1959) La logique de la découverte scientifique, Payot, Paris, 1979. انظر أيضاً: مفهوم العلة المؤثرة وطرق استنباطها في كتب أصول الفقه. وفي الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

وأحسن استعمالها تقليداً، فلم يستعمل من وسائل التمييز بين سليم البنية وسقيمها سوى «هكذا نَطَقَ القومُ»[49]. وهو أيضاً خلاف من استضمر القواعدَ حفظاً لأقوال النحاة، واكتفى من اللغة باستعمال الشواهد المقترنة بالقواعد، «فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة»[50]. والصنف الأخير من متعلمي اللغة «بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل...فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية»[51]. بان مما سقنا أن متعلمي اللغة ثلاثةُ أصناف متدرجة:

في المرتبة الأولى يأتي متعلمٌ يعرف كيف يعمل لتركيب ما يشاء من الجمل وتحليلها، ويعلم أيضاً لِمَ تصحُّ عباراتٌ إذا ائتلفت مكوِّناتُها على وجه وتفسد إن وقعت على غيره. ولا متعلمَ يتقدم على من يضيفُ إلى مهارة استعمال اللغة العلمَ بقواعدها التي بها التركيب والتحليل والتمييز بين سليم البناء ومختلِّه صحيحِ الدلالة وفاسدِها. ولا يرتقي إلى هذه المرتبة إلا متعلِّمٌ تلقى اللغة استعمالاً فعلم قواعدها استنباطاً.

وفي المرتبة الثانية يأتي متعلِّمٌ اكتسب اللغة تقليداً، وأخذها اتباعاً، ونطق بها عادةً، وتكلَّم بلغة المنشأ محاكاةً. فما أصبح معطىً لغوياً

(49) عن هذين الصنفين من المتعلمين يتحدث الزجاجي إذ يقول: «صنف منهم يتكلمونها غير عارفين بأوضاعها وأسبابها وحكمتها سوى النطق بها عادة، وآخرون أضافوا إلى النطق بها ومشاركة الأولين في اعتياد النطق بها ضرباً من العلم بها والفحص والكشف عنها»، اشتقاق أسماء الله ص 280.

(50) ابن خلدون، المقدمة، ص 288.

(51) نفسه.

للنظر، ولا جرَّد منه قاعدةً، بَلْه أن يُعمِّمها بأصل معرفي، ويمحصها مراسياً ويُعدِّيها استنباطاً. ويكون هذا المتعلم كمن نُشِّئ على «قُلْ ولا تقُلْ» دون أن يعلم علة الأمر والنهي. فهو يعرف تقليداً أن المستثنى منصوب في تركيب مثبت من قبيل «نجح المجتهدون إلا واحداً» ويعرف عادةً إمكان رفع المستثنى أو نصبه في تركيب منفي مثل «ما رسب المجتهدون إلا واحدٌ/ واحداً»، ولكن هذه المعرفة لا تتجاوز «هكذا نطق القوم».

ويحتل المرتبة الثالثة والأخيرة متعلِّمٌ حافظٌ لأقاويل النحويين على اختلاف مستوياتها المتصاعدة؛ بدْءاً بوصف الخصائص البنيوية التي تشكل المظهر الخارجي للعبارة اللغوية، كعمل الناسخ الحرفي(إ ن)، ومواطن كسر همزته أو فتحها، مروراً بالعلل المباشرة للأوصاف المقترحة، وانتهاءً بتعليل العلة المباشرة[52]. متعلم من هذا الطراز حظُّه من معرفة اللغة استعمالاً قليلٌ، وإن تعمّق في حفظ منظومات النحاة وأجاد الفهم لأقوالهم المنثورة؛ «ولذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين على أخيه... أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجِد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود»[53].

ولاختصار العبارة نستطيع القول إن حِفْظ متعلِّمٍ لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً لا يُكسبه إطلاقاً القدرةَ على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية. فكما لا تَكوَّنُ ملكةٌ عمليّةٌ من الكلام النظري عنها، لا تُكتسَبُ اللغاتُ علماً واستعمالاً بواسطة أوصاف النحاة لها. وإذا

---

(52)انظر «اختلافات النحويين» في ابن السراج، الأصول في النحو، ج 1، ص 37 و«باب في العلة وعلة العلة» في ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 173. و«باب القول في علل النحو» في الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 64.

(53)ابن خلدون، المقدمة، ص 288.

أضف إلى الطابع النظري للوصف اختلافَ النحاة المطرد وإن نظروا في لغة واحدة انكشف قصورُ النحو في تعليم اللغة.

أمـا المتوخّى من تدريس القواعد بواسطة اللغة ذاتها فينحصر في الأهداف التالية:

أ) التحصـيل باكتـساب القدرة على التواصل باللغة الثانية التواصل الخالي أولاً من هفوات القول المانعة التي تمنحُ صفة العُجمة وتَمنعُ صفة الفصاحة، وثانياً من آفات الكلام التي إنْ كثُرت انتفت معها صفةُ البلاغة، فترسَّخت بها صفةُ العَيِّ والفهاهَة.

ب) الجمـع بـين مهارة استعمال اللغة الاستعمالَ السليمَ وبين العلم بقـواعدها التي بها يكون تركيبُ العبارة وتحليلُها ويكون التمييزُ بين سليم البناء ومختلّه، صحيحِ الدلالة وفاسدِها.

ج) الاطمئنـانُ إلى الملكـة اللغوية الثانية المكتسبة مؤخّراً رغم حداثة تكـوُّنها بجانب الملكة اللغوية الأولى. وهذا الاطمئنان يُساعدُ على التفكير بواسطة اللغة الثانية، ويُمكّنُ من صياغَة الأفكار بمنطقها الداخلـي، وإعـادة العبارة عنها. وعندئذٍ يتزايدُ حِذْقُ المهارات اللغـوية، وفي المقابـل يتناقصُ تأثيرُ الحواجز النفسية الناتجة عن الشعور بالنقص المبر في إزاءَ أهل اللغة الأصليين.

أنصح في مسألة تدريس القواعد ارتكازُا على مبدأ «من اللغة إلى قـواعدها»، وهـو بـديل التقليد المستند إلى عادة «من تلقين قواعد النحويين إلى اكتساب اللغة». ولسنا في حاجة إلى إثبات وورود المنطق الأول لاقتـرابه الشديد من الاكتساب الطبيعي، ونُبُوّ العادة المتبعة إلى اليوم بسبب طابعها الاصطناعي. إذ يعنينا الآن كيف يمكن تطبيق المبدأ المذكـور؛ بحـيث ينتهي تدريسُ اللغة باكتساب قواعدها المبرمجة في دروس المنهاج اللغوي.

أشـــرنا في مستهل هذا المبحث إلى الاقتصار في هذا الموضع على القواعد التركيبية. وهذه بالقسمة الأولى نوعان:

أ) قواعدُ «تركيب الجملة»؛ باعتبارها وحدةً لغويةً تنحلُّ مباشرةً إلى مركبات قابلة لأن تنحلَّ بدورها إلى مفردات دالة.

ب) قواعد «تركيب الخطاب»؛ بوصفه وحدةً لغوية تنحلُّ مباشرةً إلى جملتين على الأقل. وبالنظر إلى التركيب المزدوج للخطاب يلزم أن يتأخّر في التدريس عن قواعد الجملة.

قــواعدُ تركيب الجملة في العربية من اللغات التوليفية تتفرّع، تبعاً لنظـــرية اللسانيات النسبية، إلى أربعة أضرب متوالية، كلُّ ضرب يُطبَّقُ في مرحلة من المراحل التي يمرُّ بها تكوينُ الجملة. وبما أنَّ مستعملَ اللغة يتلقى الجملة وهي تامّةُ التكوين وجب أن يكون التفصيلُ الآتي للقواعد التـــركيبية إجــــرائياً؛ إذ يــــتعذّرُ أن يُبرمَجَ في درسٍ قواعدُ مرحلة دون غيرها. أما قيمةُ هذا التفصيل فتظهر في التدريس حيث تنكشف مفاصلُ القواعد التركيبية، ويظهر بوضوح تتابعُ عملها، وهو ما يحتاجُه مدرِّسُ اللغة وطلابُها.

### 1.3.3. قواعدُ مقوليّةٌ وبنيةٌ مكونيةٌ

القواعدُ المقولية هي ما تألّف بالعلاقة «±» من العناصر الكونية الـــثلاثة: الجوهـــر (ج)، والحـــدث (ح)، والزمان (ز)، في الدوال الـــــثلاثة التالــــية؛ [±ح±ز]، [±ج±ح]، [±ج±ز]. بحــــيث يتولّدُ بالضرورة المنطقية عن كلِّ دالة أربعةُ احتمالات ممكنة نظرياً. فتُـــنتجُ الدالّــــةُ الأولى على سبيل التمثيل ما يليها من الاحتمالات [±ح±ز] ← (+ح+ز)، (+ح−ز)، (−ح+ز)، (−ح−ز). وكذلك الأمر في الباقي.

وكلُّ احتمال نظري من الاثنا عشرَ صادفَ واقعاً كونياً وواقعاً لغوياً شكّلت تركيبتُه الدلالية مقولةً مركبةً[54]، وما لم يُوافقْهما فهو ممكنٌ نظرياً مُهْمَلٌ مراسياً.

فالاحتمال الأول المتولّد عن الدالة الأولى في مثالنا السابق يُصادف بتركيبته الدلالية (+ح+ز) مقولةَ الفعل التامّ الذي ميّزه النحاة قديماً بخاصية اقتران الحدث (+ح) بالزمان (+ز). والاحتمال الثاني يوافق بتركيبته الدلالية (+ح–ز)، مقولة المصدر المتقوّم من الحدث (+ح) والتجرُّد من الزمان (–ز)، كما تُصادف التركيبةُ (–ح+ز) مقولةَ الفعل الناقص المتكوّن من التجرُّد من الحدث (–ح) ووجود الزمان (+ز). أما التركيبةُ الأخيرةُ (–ح–ز) التي تتميّزُ باقتران ما ليس بحدث بما ليس بزمان فإنها تُمثّل الاحتمال الممكن منطقياً المنفي واقعياً لانتفاء الشيء المؤلّف من عدم العناصر الكونية.

وباتّباع هذا النهج يتأتى حصرُ عددِ المقولات المركبة في العربية وفي كلِّ اللغات البشرية[55]، وتحديدُ كُلِّ مقولةٍ بتركيبتها الدلالية التي تُميّزُها عن غيرِها، وعندئذٍ تكون المفردات اللغوية غيرُ المتناهية قد انتظمتْ في بضع مقولاتٍ مركبة. وبانتظام مئات الآلاف من المداخل في بضع مقولات يتحدّدُ سلوكُ كُلِّ مفردةٍ في البنية المكونية للجملة.

---

(54) يصدق مصطلح المقولة المركبة على المثال الذي يجمع في ذاته خصائص عدد متناه أو غير متناه من المداخل المعجمية، وهو يكاد يرادف الكلم في نحو سيبويه، والمقولات المعجمية في نحو شومسكي.

(55) المقولات المركبة في نحو العربية التوليدي ستةٌ أساسيةٌ، فضلاً عن الخوالف والأدوات. وهي: 1) الاسم التام [+ج – ز]، 2) الاسم الناقص [–ج +ز]، 3) الفعل التام [+ح + ز]، 4) الفعل الناقص [–ح + ز]، 5) المصدر [+ح – ز]، 6) الصفة [+ج +ح].

والجملة في العربية وغيرها من اللغات البشرية تتكوّن من أربعة عناصر؛ اثنان نوويان لا تقوم جملةٌ بدونهما، وهما المسند (م)، والمسند إليه (مَ)، والآخران هامشيان يمكن الاستغناءُ عنهما معاً أو عن أحدهما، وهما الصدر (صد) والفضلة (فض). يمكن التعبير عن الجملة بعناصرها الأربعة التي تُكوِّنها دفعةً واحدة على النحو التالي.

(8) ج ← {± صد (م،مَ) ± فض}.

اتّضح أنّ للمقولات المركبة دورَ التنظيم؛ إذ بفضلها تُجمَّعُ المداخل المعجمية غيرُ المتناهية في بضع وحدات، وتزيدُ عليه بالترخيص للمدخل بتعويض العنصر المناسب في البنية المكونية، كما سينكشف حالاً. واعتباراً لهذين الدورين تعيّن للمقولات موقعُ الوسط بين المعجم والبنية المكونية، كما تُبرِزُ الصيغةُ التالية.

(9) مداخل معجمية ← مقولات مركبة ← بنية مكونية.

تدلُّ الصيغة أعلاه على أن كل مدخل معجمي فهو واجبُ الانتماء إلى إحدى المقولات الثمانية الأساسية والتكميلية، كما حُصِرَت في الطرة (56). ولأنّ كلَّ مقولة فهي متميزة أولاً بتركيبتها الدلالية الجامعة لمفرداتها، وثانياً بسلوكها الخاص داخل البنية المكونية للجملة.

ولتوضيح المقصود بسلوك المقولة وجدنا الفعل التامّ [+ح+ز] يُعوِّضُ (م) في البنية المكونية {±صد (م،مَ) ±فض}. والفعل الناقصَ [−ح+ز] يُعوِّضُ (صد). والمصدر [+ح−ز] كالصفة [+ح+ح] يعوضان كلَّ العناصر إلا (صد)، والاسم التام [+ج−ز] يعوض عنصريْ (مَ) و(فض)، ومثلُه الاسم الناقص [−ج+ز] مع ميْلٍ إلى (فض). أما الخوالف[56]

---

(56) الخوالفُ: مجموعة محصورة من المفردات المتميزة باطراد قيامها مقام غيرها من المفردات المنتمية إلى إحدى المقولات المركبة الأساسية. وهي تشمل 1) الضمير، 2) الإشارة، 3) الموصول، 4) المبهم، 5) اسم الفعل، 6) فعلا المدح والذم. الأربعة الأولى تنوب باطراد عن مفردة منتمية إلى مقولة الاسم التام. أما الخامسة والسادسة فينوبان عن مداخل تنتمي إلى مقولة الفعل.

فلكُلٍّ منها سلوكٌ ما نابت عنه، بينما الأدوات[57] يُعوِّضُ بعضُها عنصر المصدر (صد) إذا كان دالاً على معنى عارضٍ لنواة الجملة.

ويكـــون المستخلصُ من دراسة القواعد في هذه المرحلة من تكوين الجملة، ومن مختلف النظريات محصوراً في تثبيت الخلاصات التالية:

- انـــتظامُ المـــداخل المعجمية غير المتناهية في ستِّ مقولات أساسية ومقولتين تكميليتين.
- ائتلافُ البنية المكوِّنة للجملة من العناصر{± صد (م.مَ) ± فض}.
- انفـــرادُ كـــلِّ مقولةٍ بتركيبتها الدلالية وبسلوكها البنيوي داخل الجملة.

### 2.3.3. قواعد إعرابية

قـــواعدُ الإعـــراب، يختصُّ باستعمالها تركيبُ اللغات التوليفية، كالعـــربية واليابانية ونحوِهما الكثير، وهي مسخَّرةٌ لتوليدِ العلامات التي تلتـــصقُ بمكونات الجملة في هذا النمط اللغوي للإعراب عن العوارض الـــتي تطـــرأ عليها بسبب التركيب. وقواعد الإعراب بالقسمة الأولى نوعان: عوامل ونواسخ.

(أ) العامـــل يصدق في هذا الطور من إنشاء الجملة على ما أثَّر حالةً تـــركيبية يـــستلمُها مكـــوِّنٌ أو أكثرُ من مكوِّنٍ في الجملة. وهو منحصرٌ في الملاقتين التاليتين:

(57)الأدوات تتميـــز عـــن الخوالف بكونها لا تتخلَّق شيئاً مسمياً إلى مقولة ولا تُعوِّضه ولا حظَّ لها في التركيبة الدلالية المقوِّمة للمقولات المركبة الأساسية أو ماينوب عنها من الخوالف. والأدوات عددٌ محصورٌ من المداخل المعجمية المتنوعة باعتبار دلالتها إلى: 1) أدوات دالة على علاقة مثل (إلاَّ، أو، و، ف، ثم، لو، إنَّ.. (2) أدوات دالة على معنى عارض، مثل (ال، سوف، هل، إن، قد، لم، إلى..).

علاقةُ الإسناد «ع» التي بواسطتها ينتظمُ المتسانِدان في نواة الجملة (م ع م)، وتعمل فيهما حالةَ الرفع. والعلامةُ المعربة في العربية عن هـــذه الحالة الضَّمَّةُ الظاهرةُ على المعرَب وضعاً وموضعاً، كما في بعـــض الجمل (9)، أو المقدرةُ على المبنيِّ وضعاً المعرب موضعاً في نحو الجمل (10).

(9) تَمْرحُ الفَاتِرَةُ. العِلْمُ نَافِعٌ. هُدى تَنْسَى. القَاضِي المُهْتَدِي.

(10) نِعْمَ الذي غَفَرَ. بِئْسَ مَنْ كَفَرَ. هَؤُلاءِ يَتَّصِلُونَ. أَنْتُنَّ قَرَأْتُنَّ.

أمـــا تشخيص علاقةِ الإسناد «ع» فتكون في مثل العربية بواسطة مطابقة أحد المتسانِدَيْن للآخر، كما يظهر من ملاحظة الأمثلة السابقة. وباطِّـــرادِ المطابقة بين المتسانِدين، واطِّرادِ ظهور الضمة عليهما يحصل اكتسابُ علاقة الإسناد.

- علاقـــة الإفضـــال «ف»، هي التي تُرَكِّبُ فَضَلاتِ الجملة إلى نواتها ((م ع م) ف فض)، وتعمل في المفردات التي تُعوِّضُ عنصرَ الفضلة «فض» حالـــةَ النصب المُعْرَب عنها في العربية بواسطة الفتحة. ويكـــون اكتسابُ علاقة الإفضالِ «ف» التركيبية مقترناً بعلامة الفتحة وبإمكان انتفاءِ المطابقة بين بعض فضلات الجملة ومكوناتها النووية. كما يظهر من خلال الأمثلة التالية:

(11) تَرْقُصُ الفَاتِرَةُ فَرَحاً. تَشْرَبُ الطِّفْلَةُ عَصِيراً. يَـــضْحَكُ الوَلَدُ ضَحْكَةً.

(12) ﴿هَذَا بَعْلِي شَيْخاً﴾. ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً﴾. صـــامَتْ هِـــنْدٌ أُسْبوعاً.

وتُؤكِّد مختلفُ التدريبات اكتسابَ علاقتَيْ الإسناد «ع» والإفضال «ف» مع العلامتين المعربتين عن عملهما، كأن يُطلب إدراج «ع» و«ف»

بين مكونات الجمل (13) الآتية مع تحريك كلِّ مكوِّنٍ بالعلامة المعربة عن حالته التركيبية. كما في المثال التوضيحي:

(13) تغتسلُ...... الطِّفلة...... صباحاً ← تغتسلُ ع الطِّفلةُ ة صباحاً.

الأحجار...... يَنشر...... الخشبة.

تُسافر...... التَّاجرة...... مساء.

يسير...... الصَّرير...... والرَّصيف.

الخابية...... تُرشح...... ماء.

تعود...... الحاجَة...... استياء.

يصْرُخ...... الرَّجل...... استعداء.

(ii) الناسخ، وهو المؤثِّرُ الذي يُحدثُ علامةً طارئة لإزالة علامة الإعراب الأصلي وإبطالها. والإعرابُ الأصلي إمّا رفعٌ تحمله علاقةُ الإسناد وعلامتُه الضمةُ، وإمّا نصبٌ تحمله علاقةُ الانفصال وعلامتُه الفتحةُ. وعليه وجب انقسامُ الناسخ باعتبار المنسوخ إلى نوعين: أحدُهما ناسخُ الفتحةِ علامةِ النصب، والآخرُ ناسخُ الضمةِ علامةِ الرفع.

- نواسخُ الفتحة محصورٌ في حروف الجر، مثل (في، عن، على، إلى، من..)، وهذه النواسخ مختصة بالدخول على مكوِّن فضلي لتزيلَ فتحتَهُ المعربةَ عن حالة النصب بإحداث حرف الجر للكسرة التي تُـزيلُ علامةَ الحالة، كما في المثال (14 أ)، من غير أن يُبطلَ الجارُّ الحالةَ ذاتها، بدليل عودة علامتها المزالة إلى الظهور في المعطوف على محلِّ المركب الحرفي المتألِّف من الناسخ والمنسوخ، كما يظهر في نحو (14 ب).

(14) (أ) يـدخُلُ ع الغُـرابُ ة العاصـمةَ ← يدخلُ ع الغرابُ ة إلى العاصمةِ.

(ب) يَخْرُجُ الْغُزَاةُ من العاصمة وأرباضها.

- نواسخُ الضَّمَّة علامة حالة الرفع، باعتبار مقولة المنسوخ، صنفان: نواسخُ ضمَّةِ الفعل المضارع خاصَّةً. نواسخُ ضمة الأسماء كافةً.

أولاً: نواسخ ضمة الفعل المضارع تتفرّع، باعتبار مقولتها، إلى «نواسخ معجمية»، وهي أدواتٌ مختصّةٌ بالدخول على المضارع فتُبطلُ ضمَّته إما بإحداث سكونٍ مثل {لَمْ، إنْ، لمَّا، لا، لِ}، وإمَّا بجلب فتحة مثل {أنْ، لَنْ، كَيْ، لِ}. وإلى «نواسخ سياقية»، وهي ليست مداخل معجمية كالأدوات السابقة، وإنما هي «معانٍ رِدافيَّةٌ» تنضمُّ إلى التركيب التام، فيُعرَبُ عنها إما بالفتح الناسخ لضمَّة المضارع إذا ورد في سياق الفتح، كما في نحو العبارتين (15)، وإما بالسكون الناسخ لضمة إعرابه إن جاء في سياق الجزم، كما في مثل العبارتين (16).

(15) (أ) لا تُراهِنْ على عدوٍّ فيَضيعَ الوطنُ. (ب). ليس لديكم علمٌ فيَنْهَضَ المجتمعُ.

(16) (أ) مَنْ شيخُكم أصاحبْهُ.

(ب). ليت كتابكَ مفيدٌ أقرأْ منه نُسختين.

وبالتدريبات المناسبة يتأكّد الأثر الذي يُحدثه اقترانُ نواسخ المضارع بإعرابه، كأن يُطلب نَسْخُ ضمَّة المضارع بإدخالِ أحد هذه النواسخ عليه {لَمْ، إنْ، لمَّا، لا، أنْ، لَنْ، كَيْ، لِ} كما في المثالين:

(17) سيَرْحلُ الضَّيْفُ غَداً ← لنْ يَرْحَلَ الضَّيْفُ غَداً.

سَوْفَ يُسافِرُ الْوَزِيرُ استِقْبالاً ← لِيُسافِرْ الْوَزِيرُ حالاً.

ثانياً: نواسخُ ضمَّة الأسماء، وهذه تنقسم مقولياً إلى قسمين: أ) «نواسخ تداولية»، ب) «نواسخ مركبية».

النواسخ التداولية؛ وهي «أعراض خطابية» يظهر أثرُها عند «انقطاع العمـــل»[58]. وعندئذ لا تنتقل علامةُ الإعراب الأصلي من مكوِّن إلى آخرَ مرتبطٍ به عمليّاً، كما في «التبعية» وفي «التسريب»[59]. وبانقطـــاع العمـــل لا تظهر علامةُ المتبوع على تابعه، ولا علامةُ «التّسبيب»[60] علـــى «المبتدأ»[61]. وينكشف ذلك بوضوح من خلال المقارنة في التبعية بين اتصال الإعراب في مثل الجمل (18 أ) وانقطاعه في نظائرها(18 ب).

(18) (أ) نحن البَشَرُ خُلِقْنا مِنْ عَجَلٍ.

---

(58)الانقطاع في نحو سيبويه مصطلح عاملي يستعمله في مقابل الاتصال، وذلك لتفسير ما يكون من امتداد الإعراب من مكون إلى آخر فيكون الاتصال أو عـــدم امتداده فيكون الانقطاع. ويحصل الانقطاع في التبعية بظهور الفتحة علـــى الـــتابع بدل ضمَّة متبوعه. أما في التسريب فيكون الانقطاع بظهور الـــضمة على المبتدأ بدلَ فتحة سببه. كما هو موضَّحٌ بالأمثلة. وفي مفصل الزمخـــشري وفي أعمال غيره من النحويين والأصوليين فللمصطلحين مفهوم دلالي، إذ يُستعمل الأول لوصف خاصٍّ بالانتماء إلى عامٍّ، كما في الاستثناء من الجنس، ويستعمل الثاني لوصفه بعدم الانتماء في الاستثناء من غير الجنس. وقـــد سبق أن أبطلنا التصور الثاني، انظر القسم الثالث من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

(59)يـــدل مـــصطلح التسريب في نحو العربية التوليفي على انتقال الإعراب من الـــسبب الذي يُعوِّض عنصراً مربوباً أو فضلةً إلى المبتدأ الذي يُعوض عنصرَ الفضلة.

(60)يدل مصطلح التسبيب في نحو العربية التوليفي على ضمير الربط الذي يربط المبتدأ بالجملة أو على الاسم الظاهر المضاف إلى ضمير الربط.

(61)المبـــتدأ في تفـــسير الـــنحو يـــصدق على المركب الاسمي الذي يحتلُّ عنصر الـــصدر(صد) في البنية الإعرابية{عصد(م ع م) ‹ة فضر}، ويرتبط بالجملة بواســـطة ســـببه الـــذي يُعوِّض عنصراً مربوباً أو فضلة. وعنه يرث علامة الإعراب التي تظهر عليه في حالة الاتصال أو يظهر غيرُها في حالة الانقطاع. وللمبتدأ بهذا المعنى وظيفة التنبيه كما في كتاب سيبويه وبرهان الزملكاني.

سادَ أُنَاسٌ أشرارٌ.

ما رَسَبَ الطُّلابُ إلاّ كَسُولُهُم.

(ب) نحن العَرَبَ أشدُّ الأقوامِ فُرْقَةً.

انقرض العلماءُ الأخيارَ.

ما عادَ الحُجّاجُ إلاّ أميَّهُم.

ويتردَّدُ الانقطاعُ والاتصالُ في التسريب أيضاً، حيث يكون إعراب المبتدأ متصلاً بإعراب نسيبه في نحو (19 أ)، ومنقطعاً عنه في مثل (19 ب).

(19) (أ) ﴿والسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ﴾.

العربيةُ أهلُها مقصِّرونَ.

الرُّؤَساءُ يجتمع مُمَثِّلوهُم غداً.

(ب) ﴿وأمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ﴾.

﴿والشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الغاوُونَ﴾.

الشعراءُ يحفظ الرواةُ أشعارَهم.

ويحسن أنْ نسجِّل هنا الخلاصات التي ينبغي الاهتداءُ إليها من خلال تدقيق الملاحظة في أمثلة (18، 19). أوّلُها اشتراك التسريب والتبعية في خاصية انتقالِ علامةِ الإعراب من مكوِّنٍ إلى آخرَ مرتبطٍ بـه عامليّاً، لأنه ليس للثاني وجهةٌ لاستلام العلامة من عاملها. ثانيها انتقال الإعراب في التبعية يكون من اليمين إلى اليسار؛ أي من المتبوع إلى تابعه الواقع بعده. بينما في التسريب يكون من اليسار إلى اليمين؛ أي من النسيب إلى المبتدأ الواقع قبلَه. ثالثُها اتّحادُ المترابطين عامليّاً في حال الاتصال، إذ تظهر عليهما نفسُ العلامة أو تُقدَّر، كما في الجمل (أ). رابعُها اختلافهما في حال الانقطاع، إلا أنه في التبعية يكون الانقطاعُ من ضمَّةِ المتبوع إلى فتحة التابع، بينما في

التعريب يكون من فتحة النسيب إلى ضمة المبتدأ، كما هو ظاهر في الأمثلة (ب).

وهذا الوصف لا يُلقَّنُ للطالب الذي يرغب في معرفة اللغة والتمرُّن على التواصل بها، وإنما يُحمَلُ على الوصول إليه بالإكثار من الشواهد الدالة عليها. وبالتدريبات المناسبة لتأكيد مستخلصاته.

- النواسخ التركيبية؛ وهي لواحق تدخل على الجملة التامَّة التكوين لتُعوِّضَ عنصرَ الصدر (صد) في البنية المكونية. وهذه النواسخ باعتبار مقولتها ومنسوخها ثلاثةُ أصناف:

أولاً: نواسخ حرفية؛ تضم الأدوات {إنّ، أنّ، كأنّ، لكنْ، لَيْتَ، لَعَلَّ} التي تختصُّ تركيبياً بالاقتران بمركبات وصفية، وإعرابياً بإحداث فتحة لإزالة ضمة الاسم الذي يعوِّضُ في البنية المكونية عنصرَ المسند إليه (م)، كما يُلاحظُ عند المقارنة بين الجمل (أ) والجمل (ب) في المجموعة التالية.

(20) (أ) الكُفْرُ ظُلْمٌ.
الوجهُ بَدْرٌ.
النَّاسُ مُتَشاكِسُونَ.
السَّاعةُ آتِيَةٌ.
(ب) إنَّ الكُفْرَ ظُلْمٌ.
كَأَنَّ الوجهَ بَدْرٌ.
لَيْتَ النَّاسَ مُتَوافِقُونَ.
لَعَلَّ السَّاعةَ قَرِيبَةٌ.

ثانياً: نواسخ فعلية؛ تنحصر في الأفعال الناقصة التي من أهمها؛ {كانَ، صارَ، باتَ، أصبَحَ، أضحَى، ظَلَّ، أمسَى، لَيسَ، ما زالَ}. وتتميزُ هذه الأفعال بإحداث الفتحة لإزالة ضمَّة الاسم الذي يُعوِّضُ في

البنية المكونية عنصرَ للمسند(م). كما يظهر من المقارنة بين الجملة قبل دخول ناسخ فعليٍّ عليها وبعد أن دخل أحدُها في مثل الجملة (21) التالية.

(21) الجوُّ معتدلٌ ← الجَوُّ {كانَ، صارَ، باتَ، أصبحَ، ظلَّ، أمسى، لَيس، مَا زالَ} مُعتَدلاً.

ثالثاً: نواسخ جُمْليَّة، وهي مركَّباتٌ يدخل في تكوينها أحدُ الأفعال الذهنية: {عَلِمَ، وَجَدَ، رَأى، ظَنَّ، حَسِبَ، خَالَ، زَعَمَ}، ويُعوِّضُ المركَّبُ الناسخُ (صد) في البنية [± صد (م ع مَ) ۵ ± فض]، فيُحدِث فتحتين لإزالة ضَمَّتَيْ الاسمين اللَّذَيْن يُعوِّضان العنصرين (م، مَ) في نواة الجملة. وهو ما يظهر من مقارنة إعراب الاسمين المتساندين قبل دخول الناسخ الجملي وبعد دخوله في المثال الموالي:

(22) القِطارُ سَرِيعٌ ← المُسافِرُ يَحْسَبُ {يَظُنُّ، يَجِدُ، يَخالُ، يَزْعُمُ، يَرَى} القِطارَ سَرِيعاً.

وينبغي أن ينتهي درسُ القواعد في المرحلة الثانية من تكوين الجملة باستخلاص أنَّ قواعد الإعراب إما عاملٌ وإمَّا ناسخٌ.

- العامل إما علاقةُ إسناد تربط المتساندين (م ع مَ) وتعمل فيهما حالةَ الرفع، وإما علاقة إفضال تُركِّبُ نواة الجملة بفضلاتها (م ع مَ) ۵ ± فض]، وتعمل في الفضلات حالةَ النصب. وليس بينهما عامل ثالثٌ.
- الناسخ باعتبار علامة الإعراب التي يُبطِلُها نوعان: ناسخٌ يُبطِلُ الفتحةَ علامةَ النصب، وذلك بإحداثه للكسرة، وناسخ يُزيلُ الضَّمَّةَ علامةَ الرفع بإحداث بعضه للفتحة وغيره للسكون.

وناسخ الضمة يتفرَّعُ باعتبار المنسوخ إلى صنفين:

ناسخٌ للضمة علامةِ رَفْعِ الفعل المضارع؛ وهو، باعتبار مقولته، نواسخُ اقترانيةٌ تضم أدواتٍ تَجزِمُ المضارع وأخرى تَفتحُه. ونواسخ سياقية منه الجازم ومنه الفاتح.

ناسخُ الضمة علامةِ رَفْعِ الاسم؛ وهو باعتبار مقولته وسلوك مسوغه في البنية المكونية ثلاثةُ أضرُبٍ: 1) ناسخ حرفي يُحدثُ الفتحة لإبطال ضمة الاسم الذي يُعوِّض عنصر (مَ). 2) ناسخ فعلي يُبطِل بالفتحة ضمَّةَ ما عوَّضَ عنصرَ المسند (م). 3) ناسخٌ جملي يُحدث فتحتين لنسخ ضمتَيْ ما عوَّضَ العنصرين النوويين (م، مَ). تلك العوامل والنواسخ يجمعها تحت مصطلح المفسِّر العِلّيّ للعوارض، ونُجمِلُها دفعةً واحدة بمبيان توضيحي على النحو الآتي:

(23)

- مؤثِّر الإعراب
  - عاملٌ
    - رفعٌ : علاقة إسناد «Ø»
    - نصبٌ : علاقة إتصال «Ø»
  - ناسخ
    - فتحٌ : حروف الجر «إلى، عن..»
    - ضمٌّ
      - فعل
        - سياقي ...
        - أداتي
          - جوازم: «لم، إن..»
          - فواتح: «كي، لن»
      - اسم
        - تداولي ...
        - مركّبي
          - حرفي: «إنّ، ليت..»
          - فعلي: «كان، صار»
          - جملي: «علِمَ، ظنَّ»

### 3.3.3. قواعد وظيفية

القـــواعدُ الوظيفية يكون إجراؤها بعد قواعد الإعراب من أجل التأليـــف الوظيفـــي بين مكونات البنية الإعرابية. وعددُ هذه القواعد تُؤسِّسُها خمسُ علاقات دلالية وهي:

- علاقـــة العلية هذه يُوظِّفُها الفعلُ[62] القاصر[63] أو مشتقاتُه[64]، وتكـــون عاملةً لوظيفة المفعول (مف) في الموضوع الذي يتعقبه[65] الفعلُ بدلالته المعجمية. كما في الأمثلة (24) الموالية:

(24) (أ) تَحَسَّرَ ــ المريضُ.
الجدارُ ــ سَقَطَ.
انهزمَ ــ الفريقُ.
المُصْلِحُ ــ قُتِلَ.
(ب) الإنسانُ ــ هالكٌ.
السفينةُ ــ غارقةٌ.
الكتابُ ــ مدروسٌ.

---

(62) الفعـــل حدث يتطلَّعُ إلى موضوعين مرافقين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحـــدث مـــن العدم إلى الوجود والآخر يكون شاهداً على تحقُّقه الفعلي. وللفعل في نحو العربية تصـــنيفاتٌ ثلاثةٌ بثلاثة اعتبارات. فيُصنَّفُ باعتبار عنصر الـــزمان إلى مـــستقبلٍ، وحاضر، وماض. وباعتبار عنصر الحدث إلى قاصر، ولازم، ومتعدٍّ ومنحط. وباعتبار الصيغة الصرفية إلى ماضٍ ومضارعٍ، وأمر.

(63) الفعـــل القاصر (فق) حدث يتطلع كغيره إلى الموضوعين المرافقين، لكنه لا يُمثِّلُ معه إلا الموضوعُ الذي يكون شاهداً على تحقق الحدث. ويتميّز بانتفاء علاقة العلية عنه.

(64) العلاقةُ الدلاليةُ التي يتقبها الفعلُ بمقولته الفرعية يتقبها المشتقُ منه، لكنَّها مع الفعـــل تمثل الوظيفة النحوية، ومع المشتق منه تمثل صفة الوظيفة. كصفة الفاعل (صفا)، وصفة الفاعل به (صفابه)، وصفة المفعول (صمف).

(65) الفعـــل الـــقاصر؛ إذ يتقضـــى بمقولته الفرعية علاقة دلالية، ويبقى بدلالته المعجمية الموضوعين المرافقين.

البابُ ـلا مُتَفَتِّحٌ.

علاقــة الـسبَبِيَّة ⊇ يتعيها الفعل اللازم[66] ومشتقاته، وتكونُ عاملةً وظيفةَ الفاعلِ بِه (فابه) في الموضوع الذي يتقيه نفسُ الفعل بدلالته المعجمية، كما تُشخِّصُه الأمثلة (25) الموالية:

(25) (أ) يَهْرُبُ ⊇ اللصُّـه.

المُحِسُّـه ⊇ اغتسلَ.

انْطَلَقَ ⊇ المُتَسابِقونَـه.

(ب) اللصُّـه ⊇ هارِبٌ.

أَمُعْتَمِرٌ ⊇ المسافرُـه؟

الطُلّابُـه ⊇ مُسْتَعِلُّونَ.

- علاقــة الـسببية ⊂ يتقيها الفعل المتعدي[67] أو ما اشتُقَّ منه، فتجمعه بالموضوع المرافق الذي يكون سبباً في حدوثه، فتحمل فيه وظيـفةَ الفاعــل (فا). وقد تبيَّنَ أن الفعل المتعدي يتميَّز بمقولته الفرعية هذه بانتقاء علاقَتَيْ السببية والعلية العاملتين تباعاً لوظيفتَيْ الفاعل (فا) والمفعول (مف)، كما يُلاحظ في المثال (26) الموالي:

(66) الفعــل اللازم (فل) يتطلَّع ككلِّ حدث إلى الموضوعين المرافقين ويمثل معه موضــوعٌ واحدٌ، يكون في آن واحد سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحقق الحدث. ويتميز أيضاً بانتقائه لعلاقة السببلية ⊇ . وقد سبق الجرجاني أن أفرد الفعل اللازم بما ذكرنا من خاصية الجمع بين السببية والشهادة بقوله: «وقد يُتصوَّرُ في الشيءِ الواحدِ أن تُثبته من الجهتين جميعاً، وذلك في كلِّ فعلٍ دلَّ على معنىً يفعله الإنسان في نفسه نحو (قام، وقعــد)، إذا قلـــت قام زيدٌ» للمزيد من التوضيح انظر ص 340 من كتاب الجرجاني أسرار البلاغة.

(67) الفعــل المتعدي (فم) حدث يمثل معه الموضوعان المرافقان، بحيث يكونُ أحدهما سبباً والآخرُ شاهداً، تجمعه بالأول علاقة السببيةـ، وبالثاني علاقة العلية ـ.. فتميَّز مقولياً عن غيره بانتقاء ليكم العلاقتين.

(26) (أ) المُحسنُ$_{ما}$ ⊃ أطعَمَ ш مسكيناً$_{ل}$.

(ب) أ مسكيناً$_{ل}$ ш مُطعِمٌ ⊃ المُحسنُ$_{ما}$.

ومع أصناف الأفعال الثلاثة يوجد رابعٌ وهو صنفُ الفعل المتخطي (صـح)، المتميِّز بكونه حدثاً مشحوناً دلالياً؛ إذ يتضمَّنُ معنى فعلٍ آخر، كتضمُّن الأفعـال؛ (أعطَى، سَلَبَ، منَحَ)، لهذا التوالي لمعاني؛ (أخَذَ، تجـرَّدَ، انقـادَ). وبهذا الشحن الدلالي يتطلَّع الفعل المتخطي إلى ثلاثة موضـوعات مرافقة، وينتقي للانتظام بها ثلاثَ علاقاتٍ دلالية؛ السببية «⊃» والسلبية «⊇» والعلية «ш»، كما يظهر من التمثيل الموالي:

(27) (أ) ليلى$_{ما}$ ⊃ أعطَتْ ⊇ الزوْجَ$_{مف}$ ш إرثَها$_{ل}$.

(ب) المُتسلِّطُ$_{ما}$ ⊃ مَانِعٌ ⊇ النَّاسَ$_{معا}$ ш حَقَّهُم$_{ل}$.

- علاقة اللزوم «Φ» تختلف عن العلاقات الثلاثة التي مضت بتمثُّلها في الفـصلات خاصة لوظائف نحوية تكميلية، وباستنكاف الفعل عـن استقطابها، وبافتقارها إلى شرطٍ تكميلي يتوفَّرُ في معمولها. والوظائـف النحوية الأكبالُ[68] التي تحملُها علاقة اللزوم الدلاليةُ تسعٌ هي:

- وظـيفةُ الحالية (حا) تحملها علاقة اللزوم الدلاليةُ «Φ» في مدخل معجمـي ينتمـي إلى مقـولة الـصفة، ويُعوِّضُ عنصر الفضلة (فض)، كما في المثالين (28) المواليين:

(28) خُلِقَ ш الإنسانُ$_{ل}$ Φ ضعيفاً$_{حا}$.

الفريقُ$_{مف}$ ⊇ رحَلَ Φ يائساً$_{حا}$.

---

(68) الوظائـف النحوية الأكبال لها دور التعضيد لغيرها من مكونات الجملة التي تُراكبها، كما يظهر من خلال المقارنة بين الجملتين (أ) و(ب) التاليتين. (أ) صـفع المتسلطُ الحامي. (ب) صفع المتسلِّطُ الحامي متجبِّراً يوم الجمعة أمام المسجد وخروجَ المصلين صفعتين استخفافاً بالعدل.

- وظـيفة المعية (مع) تحملها علاقةُ اللزوم «Φ» في ما عوِّض عنصر (مـض) بـشرط أن يكـون مركباً واوياً، يتألف من واو المعية واسمها، كما في المثالين:

(29) تَسيرُ ⊇ الضَّريرُ فاعل Φ والرَّصيفَ مع.

هندٌ فاعل ⊇ خَرَجَتْ Φ وَزَوجَها مع.

- وظيفةُ الغائية (غا) تحملها «Φ» في مدخل معجمي يُعوِّض (مص)، وينتمي إلى مقولة المصدر بشرط عدم ارتباطه اشتقاقياً بما معه من الفعل في نواة الجملة، كما في نحو:

(30) يحتمرُ ⊇ ناسٌ فاعل Φ أَنصاراًغا.

يَفِرُّ ⊇ المقاتِلُ فاعل Φ جُبْناًغا.

- وظـيفةُ التبيين (تب) عاملُها علاقةُ اللزوم «Φ» في مدخل معجمي ينتمـي إلى مقـولة الاسم التام، ويعوض عنصر الفضلة في البنية المكونية كما في الأمثلة:

(31) مُلِئَت ⊔ الغابَةُتب Φ عطراًتب.

سالَتِ ⊔ العَيْنُفا Φ دماًتب.

فاضَ ⊔ القَدَحُفا Φ عَسَلاًتب.

- وظيفةُ التكميم (كم) تحملُها علاقةُ اللزوم الدلاليةُ «Φ» في مصدرٍ مـصوغٍ صرفياً على وزن (فَعْلَة)، ومرتبطٍ اشتقاقياً بعمله المذكور معه. كما في المثالين:

(32) عَطَسَ ⊇ الصبيُّفاعل Φ عَطْسَةًكم.

هُدىفاعل ⊇ سَعَلَتْ Φ سَعْلَتَيْنِكم.

وظـيفة التهيىء (هي) عاملُها علاقةُ اللزوم «Φ»، وقابلُها مصدرٌ مصوغٌ صرفياً على وزن (فِعْلَة)، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه، كما في المثالين (33) الواليين:

(33) يَمُـدُّ ⊇ الْمُكَبَّلُ Φ وِشْيَةَ الْكَظَمِي.
فَمُخَشْخِبٌ ⊇ يَمْشِي Φ مِشْيَةَ الأَعْمَى.

- وظيفة التكييف (كي) عاملُها علاقةُ اللزوم «Φ»، وقابلُها مصدرٌ مقـيَّدٌ بالنعت أو الإضافة، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه.

من أمثلته:

(34) قُصِفَتْ ω الْعَاصِمَةُ Φ قَصْفاً شَدِيداً.
هُوَ ⊇ يَشْرَبُ Φ شُرْبَ الْهِيمِ.

وإذا كـان المـصدر مطلقاً من القيدين فهو تكرارٌ للفعل بصيغة المصدر، وله عندئذ دور التوكيد لفعله، كما في مثل الآيتين. ﴿وَمَهَّدْتُ لَهُ تَمْهِيداً﴾، ﴿إِذَا دُكَّتِ الأَرْضُ دَكّاً دَكّاً﴾.

- وظـيفة الترمين (مي) عاملُها علاقةُ اللزوم الدلاليةُ «Φ»، وقابلُها اسـمٌ ناقصٌ، من قبيل (نهار، قرن، ثانية، قديمٌ، حداثةٌ، دهرٌ...)، كما في مثل العبارتين التاليتين:

(35) الضَّيْفُ ⊇ حَلَّ Φ نَهَاراً ثُمَّ رَحَلَ Φ لَيْلاً.
خُلِقَ ω الإِنْسَانُ Φ قَدِيماً وَمَضَى Φ حَدِيثاً.

- وظـيفة التمكين (مكن) لها علاقةُ اللزوم عاملاً والاسمُ التامُّ قابلاً، مثال ذلك:

(36) تَوَجَّهَ ⊇ الضَّيْفُ Φ شَرْقاً.
الطَّرِيقُ ⊇ خَطٌّ Φ فَوْقَنَا.

ومـع مـا سُرِد من العلاقات الدلالية العاملة للوظائف النحوية الأساس والأكيال هناك علاقتان أُخريان تؤلِّفان بين الكَلِم ولا تعملان وظيفةً نحويةً، وهما:

علاقة الانتماء «∈» تُستخدَمُ في «تركيب التقييد»[69] حيثُ يُعوِّضُ العنصران المرويان (م، م) في البنية المكونية [إصلا(م ∈ م)ة إفض] بمدخلين وَسْميّين[70] ينتميان: إما إلى الاسم التام بشرط أن يكون أحدهما خاصاً والآخر عامّاً (37) وإلاّ فأحدهما مستعار (38)، وإما إلى المصدر (39) وإلا فثانيهما صفةٌ (40). يمكن التمثيل لما سَرَدَ من الاحتمالات الأربعة بالأمثلة الآتية:

(37) الزِّئبقُ مَعْدِنٌ سائلٌ.
الإنسانُ حيوانٌ ناطقٌ.
الطفلُ إنسانٌ والشِّبْلُ سَبُعٌ.

(38) الوجهُ بدْرٌ والثغرُ خاتَمٌ.
الوَجْنَةُ وَرْدَةٌ والبسْمةُ زهرةٌ.
النَّفَسُ عِطْرٌ والقَدُّ غُصْنٌ.

(39) الصحافةُ تنويرٌ والمسؤولية عِبْءٌ.
الكُفْرُ ظلمٌ والعَمَلُ عبادةٌ والإيمانُ تكليفٌ.

(40) السَّفَرُ مُتعِبٌ والصَّوْمُ مُريحٌ والكَسَلُ قبيحٌ.
الثمرُ آتٍ والعفوُ مطلوبٌ.

---

(69) ائتلاف المسانِدين في نواة الجملة إما أن يكون بعلاقة دلالية من الأربعة: السببية «⊃»، أو التسلسلية «»، أو العلية «»، أو الانتماء «∈»، وإما بدون أيٍّ منها. فائتلافهما بإحدى العلاقات الثلاثة الأولى «تركيبُ إسناد»، وبالعلاقة الأخيرة «تركيب تقييد»، وبدون شيءٍ من ذلك «تركيب حكم». من الخصائص التي تُميِّز هذا الأخير إمكان إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضوع، كما في مثل (العولَمَةُ شرٌّ يُتّقى، العولمة خيرٌ يُجتنى).

(70) المدخل الوسمي مستعمل في مقابل المدخل الفعلي. الأول يشمل كلَّ مفردة تنتمي إلى مقولات الاسم التام والناقص والصفة والمصدر. ويضم الثاني ما انتمى من المفردات اللغوية إلى الفعل التام والناقص والمساعد والنحوي.

كلُّ جملة في المجموعة (37) فهي مؤلَّفةٌ من اسمين تامين؛ أولهما خاصٌّ يُعوِّض في النواة عنصرَ المسند إليه (م) والثاني عامٌّ يعوض عنصرَ المسند(م)، بدليل أن عكسَ الترتيب يُخلُّ بهذا التركيب. وبانتفاء علاقة العموم والخصوص بين الاسمين في نواة الجملة، كما في المجموعة (38)، يضطرُّ الاسمُ الذي يُعوِّضُ المسندَ (م) إلى أن يخلَعَ عنه معناه المعجمي ليَقْتَرِضَ معنى مدخلٍ آخرَ مُناسبٍ له دلالياً، ومؤهَّلٍ مقولياً لأن يُعوِّضَ (م). وبفقد التناسب والأهلية في مثل (الشعرُ سماءٌ) يصير الكلام ملغىً.

أما تركيب جمل المجموعتين الأخيرتين فهو من قبيل «تركيب الحكم» الذي يتميَّزُ عن تركيبَيْ التقييد والإسناد بخاصيتين؛ أولاً ائتلافُ المتساندين بحسب إحدى العلاقات الدلالية الأربعة السببية والسبيلية والعلية والانتماء، وثانياً إمكانُ إثباتِ الشيءِ ونقيضِه لنفس الموضوع. كما في مثل (الصحافةُ تنويرٌ، الصحافةُ تعميةٌ)، و(السَّفرُ تَعَبٌ، السَّفرُ راحةٌ).

وفي سياق تناول العلاقات الدلالية نورد في الختام علاقةَ الإضافة «لـ» وإن لم يكن لها دخلٌ في تأليف الجملة ولا في عمل وظيفة نحوية، وإنما بفضلها ينشأ «المركَّبُ الإضافي»[71] الذي يُعوِّضُ تبعاً لمقولة رأسه عنصراً في البنية المكوِّنية للجملة.

---

(71) في معرض الحديث عن المعجم التاريخي تناولنا المراحل التي يقطعها نشأةُ المركب الإضافي مثل (كتاب سيبويه)، و(خروج العمال) فأصل المركب الأول (كتابٌ كائنٌ لسيبويه)، وأصل الثاني (خروجٌ واقعٌ من العمال)، ثمَّ وقع اختزال للمدخل المسند فتحوَّل الأصلان إلى (كتابٌ لسيبويه)، و(خروجٌ من العمال)، ثم وقع اختزالُ حرفَيِّ الإضافة (لـ، من) فالتحم المتضايفان؛ (كتاب سيبويه) إضافة معنوية، و(خروج العمال)، إضافة لفظية تبعاً لتقسيم النحاة. وبالتحام المتضايفين فقدَ رأسُ المركَّبِ الإضافي التنوين واحتفظ ذيله بالكسرة الشاهدة على الإضافة. للمزيد من التفصيل انظر مقالنا «مقدمات المعجم التاريخي» المنشور في العدد الثاني من مجلة التاريخ العربي ربيع 1997.

(41) كتابُ سيبويه مفيدٌ.

شتمُ الأبوَيْنِ عُقوقٌ.

عودةُ اللاجئِ حقٌّ.

ويتأتى التحقُّقُ من اكتساب ما سَرُد من القواعد الوظيفية بمختلف التدريبات، من قبيل ما يلي:

أولاً: أدرج في موضع النقط بين مكونات الجمل الآتية علاقات دلالية وأسند إلى المركبات وظائفَ نحويةً، كما في المثال الموالي:

الخطَّابُ... يَقطَعُ... شحرَقًا... يوميًّا استدفاعًا ← الخطَّابُ ∩ ⊂ يَقطَعُ ∩ شحرَقًا ♦ يوميًّا استدفاعًا.

يَخشَعُ... المصلّي... امتثالاً. يَمْضِرُ... الطِّفلُ... بُرتقالةً.

البحثُ... فُهِمَ... فَهْماً دَقيقاً.

يأكُلُ... المُحتَمي... أكلةً... يومياً. يطوفُ... الحاجُّ... طوافَ الإفاضة. قرأَتْ... الجُمْلةُ... قراءتَيْنِ.

القاضي... جالسٌ... جلسةَ الصُّعلوك. منَحَ... الرَّجُلُ... مُكرَهاً... أهلَهُ... بيتاً. اللاجئُ... عائدٌ... غداً.

ثارَ... البُركانُ... والشُّروقَ.

ثانياً: استعْمِلِ العلاقتين «⋑، ∪» في موضع النقط بين المتراكبات في الجمل الآتية، كما في هذا المثال:

مرْجانٌ... البحرِ... حيوانٌ ← مرْجانُ ∪ البحرِ ⋑ حيوانٌ.

الكَرَمُ... سخاءُ... اليدِ. حمْلُ... الأثقالِ... رياضةُ... الأقوياءِ.

تناوُلُ... الفواكهِ... نافعٌ.

الحرِّيةُ... مسؤوليةٌ. يومُ... الجمعةِ... مباركٌ. جهلُ... الواجبِ... ضياعٌ... الحقِّ. الصومُ... خيرٌ.

ويحسن في خاتمة هذا المبحث أن نذكِّر من جديد بأن التمكُّنَ من استيعاب الطلاب للقاعدة المبرمجة في الدرس لا يكون باستظهارهم للخطاب الواصف، وإنما بإظهار قدرتهم على إتقان استعمالها في إنتاج العبارة اللغوية السليمة من آفات الكلام. يشهد لصحّة هذا المنحى سريانه في الاكتساب الطبيعي للغة المنشأ في أيّ مجتمع بشري.

### 4.3.3. قواعد موقعية

القواعد الموقعية تتلخّص في قاعدة التنضيد الإجبارية في نمط العربية من اللغات التوليفية، ومهمّةُ هذه القاعدة أن تُرتِّبَ مكونات الجملةِ المُعَلَّمَةَ بعلامات الإعراب عن أحوالها التركيبية ووظائفها النحوية، كما سبق وصفه. وبإجراء قاعدة التنضيد في الطور الأخير من مراحل إنتاج الجملة تكون العبارةُ اللغويةُ قد تمّ تكوينُها، وأصبحت جاهزةً لربط المتخاطبَيْن وتعزيز تواصلهما.

ولتحديد محتوى القاعدة التنضيدية وبيانِ ما تُمثّله من الترتيب في ما تألّفَ من المفردات يحسن منهجياً أن يكون ذلك من خلال تناولنا لمفهومين رئيسيين:

أوّلهما: انقسامُ التركيب إلى التأليف والترتيب[72]، مع سبْقِ

---

(72) لبيان معنى التأليف والترتيب وتعالقهما نقتطف من كلام نصير الدين الطوسي قوله: «التأليفُ: هو جَعْلُ الأشياء الكثيرة شيئاً يمكن أن يطلق عليه الواحد بوجه، والترتيب أن يكون لبعض أجزائه عند البعض وضعٌ مّا. والتأليف أقدم من الترتيب، والترتيب أخصُّ من التأليف. لأن الترتيب المعيَّن يستلزم التأليف المعين، والترتيب المعين لا يستلزم الترتيب المعين بل يستلزم ترتيباً مّا يمكن وقوعُه في تلك الأجزاء. مثلاً التأليف من (أ، ب، ج) يمكن أن يقع على هذا الترتيب، ويمكن أن يقع على ترتيب (ب، أ، ج) وغيره مما يمكن». للمزيد من التدقيق انظر ص 125-129 في القسم الأول من كتاب ابن سينا الإشارات والتنبيهات.

تأليف الذي ينشأ عن إدراج العلاقتين التركيبيتين والعلاقات الدلالية لحمس بين مكونات الجملة، وتأخُّر الترتيب الذي يحدث عن إدخال مكـونات الجملـة المطلّمة في علاقات الجوار المكاني؛ فيكون لبعضها عند البعض الآخر موقعٌ تُعيِّنه القاعدةُ التنضيدية. وقد سبقت البرهنة على استقلال التأليف والترتيب وتواليهما في أكثر من عمل[73]. علماً أن هـذا الاستقلال يخص نمط اللغات التوليفية، بينما في النمط الثاني مـن اللغـات الـشجرية كالفرنسية والأنجليزية يتحقّقُ التأليفُ مع الترتيب.

ثانـيهما: انقسامُ دلالة الجملة في نمط العربية من اللغات التوليفية إلى ضـربين: 1) «دلالـة توليفـية»[74] تتشكّلُ من الدلالة المعجمية والـصرفية للمفردات وقد انضمّت إليها الدلالةُ الوظيفية المحصورة في العلاقات الدلالية والوظائف النحوية. 2) «دلالة موقعية» تُرتبطُ بالمواقع الـتي تحتلُّها مكوناتُ الجملة المحققة؛ بحيث يكون لمجموعها ترتيبٌ دالّ دلالةً موقعيةً. ولإبراز الفرق بين الدلالتين التوليفية والموقعية نوظّف له جملةً مؤلّفةً من ثلاثة مكونات فاحتملت التراتيبَ الستة التالية:

(42) (أ) دَرَسَ سيبويه الحديثَ. (هـ) سيبويه الحديثَ دَرَسَ.

(ب) دَرَسَ الحديثَ سيبويه. (د) الحديثَ دَرَسَ سيبويه

(ج) سيبويه دَرَسَ الحديثَ. (و) الحديثَ سيبويه دَرَسَ.

للجملـة (42) بـأيِّ ترتيب دلالةٌ توليفيةٌ واحدة، وهي إثباتُ الدراسة عملاً لسيبويه بالحديث. وفي وصف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ

---

(73)انظر مبحث «ترتيب الكلم» في ص 161 من كتابنا الوسائط اللغوية 1: أفول اللسانيات الكلية.

(74)مـا سُمّيَ هنا بالدلالة التوليفية سبق أن سماه السكاكي مأصل المعنى وعرّفه بقـوله: «مـا لا يُفتقَرُ في تأديته إلى أزيد من دلالات وضعية وألفاظ كيف كانت ونُظِّم لها مجرّد التأليف» ينهاه مفتاح العلوم، ص 78.

علـــى «عالم الكلام» المتشكّل من انتظام أشياء الواقع وأحداثه بواسطة علاقاتٍ ضرورية لتأليف الوحدة من الكثرة.

ومع سريان الدلالة التوليفية الواحدة في سائر التراتيب التي تحتملها نفـــسُ الجملـــة يجب أن يكون لكلّ ترتيب دلالةٌ موقعيةٌ ينفرد بها عن الباقـــي، والتـــرتيبُ الـــذي يَعْلَمُ دلالةً موقَعيةً يعقدُ مُوَرِّ حواره. وفي وصـــف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ على «عالم الخطاب» المتشكّلِ من انـــتظام المتخاطبين بعلاقات تَحفظُ استمرارَ الحوار بينهما؛ بحيث يُنشئ المتكلّمُ عبارته على قدْرِ افتقارِ مخاطَبِه، كما يتضح من النماذج التالية.

السّابقُ إلى الإخبار عن حَدَثٍ يتوقّعُ أنّ انتقاشه في ذهن مخاطَبه لا يحتاجُ إلى أزيد من إثبات الفعل بإسناده إلى مُوجِده الذي أحدثَه به، إذا كان الفعلُ لازماً أو أحدثَه بغيرِه إذا كان الفعل متعدياً. وعليه يتعيّنُ أن يدلّ الترتيبُ(فع فا مف)، كما في الجملة (40 أ)، دلالةً موقعيةً على أنه خبرٌ ابتدائي موَجّهٌ إلى مخاطَبٍ خالي الذهن. يشهد على صحّتِه رائزا الاستفهام والنفي في الجملتين (43 أ، ب) المواليتين:

(43) (أ) هل درس سيبويه الحديثَ

(ب) لم يدرس سيبويه الحديثَ.

فالمـــتكلّم بالجملـــة (43 أ) يسألُ مخاطبه سؤال المتعلّم عما يجهل طالباً منه أن يُخبره عن وجود الدراسة عملاً من سيبويه بالحديث[75]، والأَوْرَدُ عندئذ استعمالُ الأداة «هل» لأنه بها يكون السؤالُ عن وجود الفعـــل من فاعله وحدوثه بالمفعول. وإذا استُعملت همزةُ الاستفهام «أ»

---

(75)مـــن أصـــول الاستفهام ذكر الأنباري: «أن السائل ينبغي أن يقصد قصد المستفهم المتعلم.. وأن يسأل عما يجب فيه الاستفهام ليصح منه الاستفهام وأن يكون السؤال بمحض ألفاظ الاستفهام.. وأن يكون السؤال مفهوما غير مبهم.. وأن يكون المسؤول أهلاً لما يُسأل عنه» انظر تفصيلات أخرى في كتابه لمع الأدلة، ص 37-43.

استعمالَ «هل» فباشرت الفعلَ مثلَها في نحو (أدرسَ سيبويه الحديثَ) تُعادِل مطالبَها[76]. أما المتكلم بالجملة (41 ب) فيكون نافياً للفعل الذي سبق أن أثبتَهُ شخصٌ خاطَبَهُ بالجملة (42 أ)[77].

وخلاف ذلك يكون الترتيب (فا مع مف) في نحو الجملة (42 د) دالاً دلالةً موقعية على دخول المتكلم في علاقةٍ مع مخاطَبٍ غيرِ مستكن لفاعلية الاسم، طالبٍ من المتكلم التسديد والاستبراء من الشبهة في فاعلية الاسم برفعِ الارتياب عنه. ويكون ذِكْرُكَ للفاعل أولاً من أجل «أن تُحقِّقَ على السامع أنه قد فعل، وتمنعه من الشك. فأنت لذلك تبدأ بذكره، وتُوقِعه أولاً، ومن قبل أن تذكر الفعل، في نفسه، لكي تُباعده بذلك من الشبهة، وتمنعه من الإنكار»[78].

وباختصار يدل الترتيب (فا مع مف) دلالة موقعية على نحو مبني لتسديد المخاطب بإبعاده عن الشبهة في فاعلية الاسم لفعله المذكور بعده. ويمكن التحقُّقُ من ذلك بروائز الاستفهام والنفي والعطف.

---

(76)من خلال تناول الغزالي في أصناف المنطقية للمطالب الأصلية الأربعة جعل في المرتبة الأول مطلب هل، لأنه بها يكون السؤال عن وجود الشيء. راجع ص 24، من كتابه المعارف العقلية. والمعلوم أن الاستفهام قسمان: تصديقٌ يكون بالأداة هل، ويمكن الجواب عنه بنعم أو لا. وتصوُّرٌ يكون بالهمزة أو ما تضمَّن معناها من أسماء الاستفهام، ويكون الجواب بالتعيين. وإذا ولي الفعل الهمزةَ الفعل أفادت التصديق.

(77)من خلال ربط أدوات النفي بضروب الإثبات تمكَّن سيبويه من إبراز ما بينها من الفروق، كما يظهر من قوله: «وإذا قال فعل فإن نفيه لم يفعل، وإذا قال قد فعل فإنّ نفيَه لَمَّا يفعل، وإذا قال لقد فعل فإن نفيه ما فعل... وإذا قال هو يفعل أي هو في حال فعله فإن نفيه ما يفعل، وإذا قال هو يفعل و لم يكن الفعل واقعا فنفيه لا يفعل، وإذا قال سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل»، راجع «باب نفي الفعل»، ص 460 في الجزء الأول من الكتاب.

(78)الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 128.

مـــن أداتيِّ الاستفهام «أ» و«هل»، الأنسبُ للترتيب (فا مع مف) الهمـــزةُ «أ» دون «هل»، كما جاء في التنزيل ﴿أأنتَ فعلْتَ هذا بآلهتنا﴾. لأن الـــسؤال لم يكـــن عن وجود الفعل بدليل الإشارة إليه، وإنما انْصبَّ الاستفهامُ في الفاعل مَنْ هو مختصٌّ بالاستفهام دون غيره. وبإدخال أداة النفي على الترتيب (فا فع مف) في مثل (ما أنا كسرتُ البابَ) تُسْلَبُ الفاعلـــيةُ عن الضمير (أنا) مع الإقرار بوقوع كَسْرٍ بالباب. وللتنصيص على الفاعل يُدرَجُ العاطفُ الفاصلُ (بل) فيَظْهَرُ بعد هذه الأداة الاسمُ الـــذي وجبت له الفاعليةُ المسلوبة عن الضمير، كما في (ما أنا كسرتُ البابَ بل الحدَّادُ).

ولعلَّ ما أوردناه هنا من نماذج توضِّح المفهوم من الدلالة الموقعية كافٍ لبيانِ افتراقها عن الدلالة التوليفية. وفي التأليف اللغوي العربـــي القـــديم أوصـــافٌ في غاية الدقة ينبغي الاستعانة بها لتحديد دلالة كلّ ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة.

ولعلّه اتّضح أيضاً أن القواعدَ الموقعية أدخلُ في نحو الخطاب منه في نحو الجملة، ولذلك يمكن الاقتصارُ في المستويات الأولى من تعليم اللغة العـــربية علـــى تـــدريس القواعد المقولية والقواعد الإعرابية والقواعد الوظيفيـــة، إذ تكفـــي هذه الأضربُ الثلاثة من القواعد لصياغة الجملة السليمة تركيباً والدالة توليفياً على أصل المعنى. فالجملة (جرف السيلُ المدينةَ) في مختلف تراتيبها المحتملة تدلُّ مبدئياً على(إثبات الجرف إحداثاً للـــسيل بالمدينة)، وكذلك الأمر في ما لا يتناهى من الجمل المبنية بنفس القـــواعد. وفي المـــستويات الثانـــية من تعليم اللغة يكون البدء في نحو الخطـــاب بتدريس القواعد الموقعية التي بها تنضبط الدلالة الموقعية لكل ضـــرب ممـــا تحتمل الجملةُ الواحدة. وبما أن قواعد النص التركيـــي خادمةٌ للمعجم إذ تُؤلِّف مداخلَه لإنشاء العبارة اللغوية في صورة جملة

أو خطـــاب يحـــسن أن نبحث، في هذا الموضع ولو بإيجاز، مسألةَ بناء المعجم في الدرس من أجل تلقين مداخله.

### 5.3.3. تلقين المعجم

لا يخفـى علـى المـشتغلين بتدريس اللغات لغير أصحابها أهميةُ التحديد المسبق للمتن المستهدف بالتلقين، ويكون التحديد أولاً بتعيين عـدد المفـردات التي ينبغي تلقيها في كلِّ مستوىً من المستويات التي يتـوزّع إليـها المنهاج اللغوي. وثانياً بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعيار الاسـتخدام الأوسع في القطاع الذي يَهُمُّ الطالب أكثر. وثالثاً بإخـضاع كـلِّ مفردةٍ لمعايير الانتقاء؛ كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشمول لتردُّد المفردة في أكثر من حقل أو قطـاع. ومثل هذه المسائلِ منها الكثير لن نتعرَّضَ لها في هذا الموضع، وذلك بُغيةَ التركيز على مسائلَ تقنية تبدو في غاية الأهمية. منها كيف ينبغي إدراج مفردات المتن في نص الدرس؟ وما هي المعلوماتُ السَّنَنِيَّةُ التي تُشكِّلُ ماهيةَ كل مفردة، وكيف يكون تدريسُها؟

تقـدَّمت الإشـارةُ إلى أن التعميمَ يُعتبَرُ ركناً مركزياً في النظام التـربوي، وأن تلقين مفردات العربية للناطقين بغيرها ليطرَحُ صعوبات خاصَّـةً ينبغي العمل على تجاوزها في جميع مراحل بناء المنهاج. وأوَّلُها إيجـادُ خُطَّة مناسبة لإدراج المفردة في نص الدرس. يلزم عنه أن يكون نصُّ الدرس مؤلَّفاً وليس مقتبساً. وقد أكَّدت التجربةُ أنَّ التأليف يُتيحُ مـن الإمكاناتِ التربوية ما لا يسمح به الاقتباس غالباً. نذكر منها في سـياق هـذا المـبحث الخاص بتلقين المعجم إمكانَ استخدام علاقتيْ «الترادف» و«التضاد»، فيُؤتى في نفس النصِّ بالمفردة وبما قد يكون لهـا من المرادفات التي تعوِّضُها في نفس التركيب ولا يتأثَّرُ معنى الجملة

أو دلالتُها التوليفيةُ، أو يكون لها من الأضداد التي إن عوَّضتَها في نص البنية دلّت الجملةُ على المعنى النقيض.ولنا أمثلة واضحة في نموذج الدرس «بلاغ خاطئ» الموضوع بهدف تنمية مهارة السمع والنطق.

وتكمن أهمية هذه التقنية في تسهيل التلقين؛ حيث يكون تمهيد الدلالة المعجمية للمفردة الواحدة تمهيداً لجميع مرادفاتها وأضدادها المدرجة في نص الدرس. وتسمح بإجراء على معجم الدرس تدريبات متنوعة. من قبيل أدرج إحدى العلامتين: «=» أو «≠» في موضع النقط بين المفردات التالية: (دارٌ... بيْتٌ... منزِلٌ... مَسْكَنٌ، غنِيٌّ... فقيرٌ، أخرُجْ... أدْخُلْ، رأيتُ... أبصرْتُ).

ثُمَّ امْلأْ الفراغ بالطرف المناسب (أسْكُنُ.........،........ ≠ هُنالِكَ). أو بالطرفين المناسبين (........ =...........،........ ≠........).

ومن إتاحات التأليف التي لا يسمح بها الاقتباسُ التركيزُ في المستويات الأولى على المداخل الدالة على الحسي من الأشياء والأحداث، وبذلك يتوفّرُ خلال التدريس إمكانيةُ الإشارة إلى الدلالة المعجمية للمفردات أو تشخيص معانيها بالتمثيل والصورة والحضور ونحو ذلك من وسائل التفهيم. كما يمكن اللجوءُ إلى «الشرح الداخلي» في مثل (أقطُنُ هُنالِكَ في مَنْزِلٍ بَعيدٍ، أنا أُبصِرُ قليلاً لأنّي أعْوَرُ، كُحْ كُحْ كَفَى من السُّعال).

### 1.5.3.3. المعلومات المُتَّكِئَة للمداخل المعجمية

من المعلوم أن ماهية المدخل المعجمي تَقُومُ من جزأين؛ أوَّلُهما مادِّيٌّ دَلالِيٌّ نسميه «كَلِمَة» بصفتها أصغرَ وحدة يتألّفُ منها الكلامُ، ثانيهما صوريٌ صَوتِيٌّ نسميه «قَولَة» باعتبارها أصغرَ وحدة يتركّبُ منها القولُ. وعليه يمكن تعريف المدخل المعجمي بأنه اقتران الكلمة أي

الجزءُ المفهومُ من المدخل بالقولةِ أي الجزءُ المنطوقُ المسموعُ منه، بحيث يمكن تشخيصُه كالتالي:

(44) (☾ / هلالٌ)، (✂ / مِقصٌّ)، (☆ / نَجْمٌ)، (➶ / سَهْمٌ)، (✈ / طائرةٌ)، (⌚ / ساعةٌ).

وبما أنّ جزْءَ الشيْءِ ما يقومُ به جُملتُه وجب أن تتشكّل ماهيةُ المدخل المعجمي في كل اللغات البشرية من اقتران كلمة بقولة اقتران حلاوة العسل بصورته، أو إحراقِ النار بلهيبها. وهذان الجزءان أوّلُ ما يسعى المدرسُ على تلقينه من كلّ مدخلٍ جديد ورد في نصِّ الدرس لأول مرّةٍ، فيتلقّى الطالبُ عن كلّ مدخلٍ بِنيةَ قولَتِه مقترنة بتَصوُّرِ كَلِمَتِه، كما هو موضّحٌ بالمثال (44) أعلاه.

وبِنيةُ القَولةِ يُلقِّنُها المدرّسُ نُطقاً وكتابةً، فيكتسبُها الطالبُ سمعاً ومشاهدةً. ولَمّا اختارت اللغة العربية مبدأ «التبعية والأحادية»[79] تجنّبت الكثيرَ من المشاكل التي تنتشر في العديد من اللغات البشرية من جراء «الكتابةَ المزدوجة»[80]. وهكذا أصبحت قَولَةُ المدخل تُكتبُ في العربية كتابةً صوتيّةً لا غيرُ، فيُرسَمُ ما نُطِقَ، ويُنطَقُ ما رُسِمَ ليس إلا. وما خُرِقَ ذاك المبدأ إلا في (عَمْرٍو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين في نحو (سَبَحُوا، ولَنْ يَستَكْفُوا). وبذلك تفادت العربيةُ ما في غيرها من مشاكل إملائية.

---

(79) مبدأ تبعية الخط للصوت يمنع إدراج الأحرف المنطوقة من بنية القولة، ويمنعه إدراج حرف شاغر صوتيا في نفس البنية. بينما مبدأ الأحادية يقضي بأن تُكتبَ النطيقةُ الواحدةُ مثل [صفير + همس + تفخيم] بالحرف (ص) لا غيرُ، ولا يُلفظُ الحرف الواحدُ مثل (ث) إلا بالنطيقة [نفث + همس + ترقيق].

(80) نقصد بالكتابة المزدوجة اضطرار اللغات إلى رسم قولة المدخل المعجمي مرّتين: كما تفعل الفرنسية في مثل العدد (20)، تكتب قولته في الأولى كتابة قاموسية vingt وفي الثانية كتابة صوتية vẽ، ويستمرُّ في الجميع. وكذلك تفعل الأنجليزية في كتابتها لقولة المدخلين: sprawl [sprôl] و coop [kōō]، وفي كل مدخل مدرج في قاموس الأنجليزية.

أمّا مُتَصَوَّرُ الكَلِمَةِ فهو بيتُ القصيد، وتفهيمُه يتطلّبُ من مُبَرْمِجِ المنهاجِ ومُدَرِّسِه جهداً جهيداً، وخاصةً إذا كان الطالبُ يافعاً مبتدئاً، وكان مُتَصَوَّرُ الكَلِمَةِ مفهوماً مجرَّداً. ومع هذه الفئةِ من الطلاب يحسن تقديمُ المسمياتِ الحسيةِ وتأخيرُ المعاني المجرَّدةِ مع إقحامها التدريجي بنسبٍ قليلةٍ ضمنَ الحسياتِ المهيمنة.

وخلال عملية التفهيم لكلا النوعين من المسميات الحسية والمجرَّدة ينبغي تسخيرُ كافةِ الطرق والوسائل الموصِّلةِ إلى تصوير المعنى تصويراً دقيقاً، ومنها العبارةُ الشارحةُ والحدودُ، وإن كانت هذه الطريقةُ لا تُفيد شيئاً كبيراً بالنسبة إلى المبتدئين لما فيها من الدور والتسلسل. ولا بأس من التذكير مرّةً أخرى بأن ثقافة اللغة مدوَّنةٌ في معجمها، ولذلك فإنَّ أيَّ خلَلٍ في ضبط كلمة المدخل المعجمي وتدقيقها ينتج عنه حتماً تشابكٌ في المفاهيم، وغموضٌ في الأفكار، وبلبلة في الأذهان، وكَسْرٌ في الثقافة. ويكون مثل هذا العمل التربوي أقربَ إلى التعمية منه إلى التبصرة.

### 2.5.3.3. أنواع المداخل المعجمية وفصولُ أجزائها

من المعلوم أنَّ المداخل المعجمية تنقسم في جميع اللغات البشرية إلى نوعين: أوّلهما يضم المداخل الأصول التي تتميّز بخاصيتين: أولاً تُبنى بناءً فلا تُؤخذ من غيره وتسري في فروعه. وثانياً بسيطُ الجزأين فلا يقبل «التفصيل المتوازي». والنوع الثاني يشمل المداخلَ الفروعَ التي تتميّز بنقيض خصائص أصولها. أولاً يُؤخذ المدخلُ الفرعُ من غيرِه لسريان أصله فيه. ثانياً المدخل الفرعُ قسيمُ الجزأين لقَبولهما التفصيل المتوازي؛ بمعنى أن تنحلّ قولةُ المدخل الفرع إلى وحدات دالّة على الوحدات التي تنحل إليها الكلمة. فمثل (استَخْرَجَ) تنحلُّ كلمتُه إلى معنى أصيل؛

[مادة معدنية صلبة تنتشر على سطح الأرض في شكل كُتَلٍ متماسكة]، ومعنى لاحق [تَحَوُّلٌ]، كما تنفكُّ قولته إلى الجذر (حجر) مضافٍ إليه صيغةُ (استَفعلَ)في نمط العربية من اللغات الجذريّة.

وقد أثبتنا في إطار نظرية اللسانيات النسبية التي وضعناها للمقارنة بين اللغات البشرية أن «المصنعَ التحويلي»(81) في اللغات الجذرية كالعربية يتوسّل إلى المداخل الفروع بوسيلتين. الأولى وزنية؛ كأنْ يستعمل الصيغة (فاعِلٌ) لإنتاج صفة الفاعل (دارِسٌ) من الفعل (دَرَسَ). والثانية إلصاقية؛ إذ يُضيفُ إلى الصفة لواصقَ مثل (ة، ات، ون) للحصول على (دَارِسَةٌ، دارِساتٌ، دارِسونَ).

ويطّردُ في العربية استعمالُ الصيغ التحويلية لتوليد أفعالٍ فروعٍ أو شقائقَ من أفعالٍ أصولٍ أو إسناديٍ. للتمثيل نذكر (أَخْمَعَ، خامَعَ، خَمَّعَ، اسْتَخْمَعَ، تَخَمَّعَ، اخْتَمَعَ، خَمِعَ..) التي فرّعها المصنعُ التحويلي من أسّها (خَمَعَ) بواسطة الصيغ التحويلية (أَفْعَلَ، فاعَلَ، فَعَّلَ، استَفْعَلَ، تَفَعَّلَ، افْتَعَلَ، فَعِلَ)، بل يمكن صرفياً توليدُ عَشَرَةِ أفعالٍ شقائقَ من كلّ فعلٍ أُسّ.

ولا يكون للمدخل المعجمي الفرع دلالةُ أصله فقط، وإلاّ كان التوليدُ صورياً من أجل تكثير قَوْلاتٍ للمدخلِ مع وحدة كلمته، وهو خلافُ البيان المعبَّر عنه بقولهم: من حقّ المعاني المختلفة أن تختلف الألفاظُ الدالّةُ عليها. يترتّبُ عن اختلافِ القَوْلَةِ لاختلاف الكلمةِ أن

(81) وهو أحد المصانع الأربعة التي تشتغل بها اللغة البشرية، يتألّف عنواه من مكونين، أولهما يضمُّ قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستخدم لتفريع كلمة من أخرى، وثانيهما يضم قواعد صرفية ذات طبيعة صورية لضبط انتقال قولة المدخل من بنية إلى أخرى. وهو يجمع بين المداخل الأصول وفروعها لانحصار وظيفته في توليد المداخل الفروع من أصولها وذلك في كل اللغات. للمزيد من التفصيل راجع كتابنا الوسائط اللغوية.

تأتلفَ كلمةُ المدخل الفرع من «معنى أصيل»، و«معنى لَحيق» ائتلافَ قولتِه من جَذْرٍ وصيغة تحويل[82]. بحيث يكون الجذر بإزاء المعنى الأصيل، والصيغة بإزاء المعنى اللحيق. وما زاد على الصيغة من اللواصق فـدالٌّ على «معنى رديف» يخص جنسَ المعنى الأصيل وعدَدَه. ففي مثل (مُدارسـات) يكون المعنى الأصيل [إعمال الفكر لِفَهْم موضوع النظر وعَقْلـه] مقترناً بالجذر (درس)، ويكون المعنى اللحيق [مُشاركة] مقترناً بالصيغة التحويلية (مُفاعَلة) اقترانَ المعنى الرديف [جَمْع] باللاحقة (ات). وكذلك في مثل (رُحَيْلات) حيث يقترن المعنى الأصيلُ [آدمي ذكر بالغ] بالجذر (رجل) اقترانَ المعنى اللحيق [صَغير] بالصيغة التحويلية (فُعَيْل) والمعنى الرَّديفِ [جَمْع] باللاصقة (ات). ويستمرُّ هذا التفصيل الموازي في نحو المدخل (صبَّار)، فيقترن المعنى الأصيل [قوّةُ التحمُّل للمصائب والصعاب] بالجذر (صبر)، والمعنى اللحيقُ [مُكثِر] بالصيغة التحويلية (فَعَّال)، والمعنى الرديف [مذكَّر] بعدم اللاصقة. ويتكرر مع كل مدخل.

لعلّه اتَّضح الآن التفصيلُ الموازي، وتأكّد أنّ المدخل المعجمي الفرع منفصلُ الجزأين؛ إذ تأتلف كلمتُه من معنى أصيل ومعنى لحيق ومعنى رديف. كما تتركّبُ قولتُه من جذر وصيغة تحويلية مع اللواصق أو بدونها. في حين تكون كلمة المدخل الأصل مؤلّفة من معنى أصيل وآخر رفيق، توازيها قَولةٌ مركّبةٌ من جذرٍ مُفرَّغ في صيغة بناء ومعها

(82) الصيغ أو البنيات الوزنية المصنوعة بقواعد المكون الصرفي نوعان 1) صيغ بناء لإقامة قولة المدخل الأصل منها ومن الجذر مثل (فَعُل) من (رجُل). 2) صيغ تحويل بهدف توليد مدخلٍ فرع مثل (فُعولة) في مثل (رُجولة). ويتّضح الفرق أكثر بالمقارنة بين صيغ الأفعال الأساس وصيغ الأفعال الاشتقاق. للمزيد من التوضيح انظر المفهوم من هذين الضربين من الأفعال في كتابنا الوسائط اللغوية.

اللواصقَ أو بسلوبها، إذ يكون عدمُها دالاً كوجودها، كما في نحو (طفلٌ/طفلةٌ)، إذ تدلُّ اللاحقةُ (ة) على المؤنث دلالةَ عدمِها على المذكر[83].

ومع كلِّ ما سبقناه لا يكون للمدخل المعجمي مستوفياً لجميع المعلومات السمحية التي تُقَوِّمُ ماهيته ما لم يُعرَفْ انتماؤه المقولي. إذ كل مدخل فهو أولاً واجب الانتماء إلى إحدى المقولات المركبة الثمانية، كما سبق الإشارة إليها في مبحث سابق من هذه الدراسة، وثانياً ممكنُ التفريع إلى مقولات فرعية.

ففي معاجم اللغات عددٌ جمٌّ من المداخل المنتمية إلى مقولة الفعل التام [+ح+ز]، وكلُّ فعلٍ تامٍّ ممكنُ التفريع إلى الفروع الأربعة: فعل قاصر، ولازم، ومتعدٍّ، ومتخطٍّ. ومثلُها وأريدُ من المداخل المعجمية المنتمية وجوباً إلى مقولة الصفة [+ح+ح] والمتفرِّعةِ إمكاناً إلى صفات الفاعل، والمفعول، والمكثِر، والمتفاوت[84]. ويستمرُّ هذا التفريع في

---

(83) ما قدَّمناه أعلاه من تنسيق للمعلومات السمحية المتعلقة بالمداخل المعجمية يوافق معجمَ اللغات الجذرية كالعربية ونحوها، ولا يُطابق كلياً اللغات الجذعية كالفرنسية ونحوها، كما يتبيَّن من نموذج المعلومات السمحية المقترح للمدخل المعجمي في اللغة الأنجليزية.

SKIER

(a) meaning: 'one who skis'

(b) syntax: category Noun ،count

(c) morphology: word root + -er

(d) phonology/skiər/

للمزيد من الشرح والتوضيح انظر ص 3 في الطبعة الثانية من كتاب إيف فيفيان كلارك المحال عليه فيما يلي بلغته الأصلية:

EVE V. CLARK(1994), the lexicon in acquisition ،Cambridge university press.

(84) راجع المفهوم من الصفات أعلاه في مبحث القالب الشفيفي في ص 627 من كتابنا الوسائط اللغوية.

مقولة للمصدر [+ح-ز]، إلى مصدر اللازم ومصدر القاصر ومصدر المتعدي. كما يتفرّع الاسم التامُّ [+ج-ز] إلى الأقسام التالية:

- الاسم الأخص، وهو الذي لا ينتمي معناه الأصيل إلى غيره، ولا ينتمي غيرُه إليه، فهو مقطوع الانتماء من الجهتين. يتميّز صرفياً بلزوم قولبه لصيغة المفرد، ومركّباً بعدم الافتقار إلى أداة التعريف، وإذا انضمّت إليه كانت زائدة، وتركيبياً بتعطيله لوظيفة التعريف المستفادة من النعت وعطف البيان. ومن أمثلته المحققة في معجم العربية اسم الجلالة (الله).
- الاسم الخاص؛ يتميز بكون معناه الأصيل ينتمي إلى غيره، ولا ينتمي غيرُه إليه، ويختصُّ صرفياً بكونه يُبنى بصيغة الإفراد، ومركبياً بإمكان دخول «ال العهدية» أو الزائدة عليه. ولا يُعطِّل وظيفة التعريف المستفادة من بعض توابعه. من أمثلته (القمر، عين، الشِّعرى، بغداد، اليمن، مكة، ليلى)، إلا أن العَلَمَ من الآدميين لا يكون خاصّاً إلا بانضمام قرائن تُفرد شخصاً بعينه دون باقي الأشخاص الحاملين لنفس الاسم.
- الاسم العام؛ وهو ما دلّ على أفراد مشتركين في معنى جامع، ويكون منتمياً إلى غيره انتماءَ غيرِه إليه. ويتفرّع هذا القسم إلى عام على البدل أو الشمول، وكلاهما يتميز صرفياً ومركبياً وتركيبياً بخصائص فارقة[85].
- الاسم الكلي؛ وهو الدال على المعنى الجامع من غير أن يدلّ على كلّ واحد من الأفراد المشتركين في المعنى الجامع. مركبياً تقترن به «ال الجنسية»، وصرفياً يأتي بصيغة الإفراد، كالإنسانية، والرجولة، والأنوثة، والآدمية.

(85) انظر التفاصيل في مقالنا «الحركة اللغوية المبكرة في البحرين» ضمن مجلة التاريخ العربي العدد 42 خريف 1428/2007.

وقد أثبتنا في بحوث سابقة أن العربية من اللغات التي استثمرت العلاقة الاصطناعية[86]، فركّبتْ قَوْلَةَ المدخل بسماتٍ تدلّ على معاني كلمته. كإفراد قولات للمداخل الاسمية بلحوق التنوين، وبعضه تميزت للمداخل الفعليةُ. وبحسب تَعدُّد المعاني اللَّحِيقَةِ بالمعنى الأصيل تعاقبت على بعض الجذر صيغٌ متغايرة. للتوضيح نسوق النماذج التالية: خَلْقٌ وخلاقَةٌ، كَتْبٌ وكِتابَةٌ، تَجْرٌ وتجارةٌ. لَمْحٌ ولَمَعانٌ، هَيْجٌ وهَيَجانٌ، غَثْيٌ وغَثَيانٌ. رَعْفٌ ورُعافٌ، صَرْخٌ وصُراخٌ، عَطْسٌ وعُطاسٌ. حَصْدٌ وحِصادٌ، قَطْفٌ وقِطافٌ. حَرْفٌ أَحْرُفٌ وحُروفٌ، سَيْفٌ أَسْيافٌ وسُيُوفٌ، بَنْكٌ أَبْناكٌ وبُنوكٌ. ومن هذا القبيل الشيءُ الكثير.

وينبغي أن نشير في خاتمة هذا البحث أن من المعلومات المسجّية للمداخل المعجمية ما ينتمي إلى النصِّ المعجمي، وهي التي تخصُّ المعنى الأصيل بالنسبة إلى الكلمة وبنيةَ الجذر بالنسبة إلى القولة من كلِّ مدخل معجمي. وعليها اقتصر ابنُ فارس في معجم مقاييس اللغة[87]، كما يتضح من النماذج في الطُّرَّة (97) أسفله. وهذا الصنف من المعلومات

---

(86) العلاقة الاصطناعية عوضُ العلاقة الاعتباطية التي تحدّث عنها سوسور، ولا هي بالعلاقة الطبيعية التي وظّفها ابنُ جني في مباحث فقه اللغة كالاشتقاق الأكبر، وتصاقُب الألفاظ لتصاقب المعاني، وإمساس الألفاظ أشباه المعاني. وإنّما هي تقوم على تحرّي التماثلات الموجودة بين كلمات عدد من المداخل حتى تُصطنع لها قولاتٌ متماثلة. وعليها بنى ابن جني مبحث تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني. انظر الجزء الثاني من كتابه الخصائص. وفي تناولنا المفصل لما سميناه بالعلاقة الاصطناعية انظر مبحث وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية في الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية.

(87) جاء في القاموس المذكور أعلاه: «(أرث) الهمزة والراء والثاء تدلّ على قَدْحِ نارٍ أو شَبِّ عداوة... (أزف) الهمزة والزاي والفاء يدل على الدنو والمقاربة... (أزق) الهمزة والزاي والقاف قياس واحد وأصل واحد، وهو الضيق». ويستدل على المعنى الأصيل من كل مدخل بأقوال المعجميين السابقين، ويستشهد له من الشعر والقرآن الكريم.

متميّــزٌ بالكثرة غير المتناهية، وبالخصوصية، فلا سبيل إذن إلى تلقيه إلا باستقراء المعجم استقراءً تامًّا مدخلاً مدخلاً.

ومــن تلــك المعلومات ما ينتمي إلى الفضاء التحويلي، وهي التي تخــصُّ المعنى اللحيقَ المقترنَ بالصيغة التحويلية، والمعنى الرديف المقترنَ باللواصــق الــزائدة على الصيغة الصرفية. وهذا الصنف من المعلومات تتناقله كتبُ التصريف حيث يتناول أصحابُها معاني الصيغ الصرفية[88]، وهــو علــى نقــيض الصنف السابق يتميّز بالقلة المحصورة وبالعموم، وبالــتالي يحــصل اكتسابُها بالاستقراء التام لأصولها المحصورة العدد، وباســتنباط ما لا يتناهى من فروع كلِّ أصلٍ بواسطة القياس كما هو مستعمل في تدريبات النسج على المنوال.

أمــا الصنف الثالث من المعلومات السمجية التي تدخل أحياناً في تكوين ماهية المدخل المعجمي فذو طبيعة تركيبية، نسمّيه هنا «المعنى الــتركيب»[89]. مــن مميزاته أولاً ارتباطُه باستعمال المدخل استعمالاً خاصّاً في العبارة اللغوية، ويلزم عنه أن يعودَ المدخل إلى معناه الأصيل في غير ذلك الاستعمال. ثانياً اختصاصُه بكلمة المدخلِ دون قولته، إذ يَمَــسُّ الكلمــةَ ولا يُغيّرُ شيئاً في بنية القولة. ثالثاً توفُّرُ «قيدُ الانتقاء الــدلالي» الــذي يُبقي على المعنى التّركيبِ، ويُعلّقُ غيرَه الأصيـلَ أو

---

(88) راجع مبحث «الأغراض التي تُقصد من أحوال الأبنية» في ص 65-193 في الجزء الأول من كتاب شرح الأستراباذي لشافية ابن الحاجب. وفي مبحث «عوامل الاشتقاق ومسالك الارتداد» اقترحنا منهجية لتحديد المعاني اللحيقة المقترنة بالصيغ الصرفية. انظره في ص 360 من كتابنا الوسائط اللغوية.

(89) المعنى التركيب مستعمل هنا فيما سبق أن سماه الجرجاني المجاز بنوعيه: اللغوي، وهــو «كل كلمة أُريدَ بها غيرُ ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول». والعقلي؛ وهو «جملة» قد زال عن الموضع الذي ينبغي أن يكون فيه. أسرار البلاغة، ص 324-389.

اللحيق. لأنه كما سبق أن قيل قديماً ولا يُعقَلُ أنْ تَسلُبَ الكلمةَ دلالتها ولا تُعطيها دلالةً، وأن تُخلِيها من أن يُراد بها شيءٌ على وجهٍ من الوجوه»[90].

ويُشكِّلُ قيدُ الانتقاء الدلالي قرينةً سياقية تُعلِّقُ أولاً المعنى الأصيل للمداخل (بحرٌ، متسولٌ، مكسورُ الجناح، حادُّ الأنياب)، لأنه معنى ناشزٌ لا يأتلفُ دلالياً مع معاني باقي المداخل المتراكبة قولاتُها في الجملة الواحدة. وثانياً تنتقي المعنى البديلَ، مثل (عَوْنٌ، أهل، ضعيف عاجز، قوي قاهر) الذي به يحصل الائتلافُ الدلالي مجدَّداً، كما يتضح من الأمثلة التالية.

(45) (أ) هُمْ بحرٌ(عون) على مَنْ سواهُم.

(ب) استَطْعَمَ متسولٌ(أهل) قَرْيَةً.

(ج) شعوبُ الأرض إمَّا مكسورُ الجناح(ضعيف عاجز) وإمَّا حادُّ الأنياب(قوي قاهر).

وقد يُعلِّقُ قيدُ الانتقاء الدلالي المعنى اللحيقَ الذي يقترن وضعاً بالصيغة الصرفية بسبب نشازه، وينتقي لها معنىً بديلاً يتجدَّدُ به الائتلاف الدلالي لسائر المعاني المتراكبة قولاتُها في نفس العبارة، كما يتضح من الأمثلة (46) الموالية.

(46) (أ) دَعِ المكارمَ لا تَرحَلْ لِبُغْيَتِها واقْعُدْ فإنَّك أنت الطاعمُ الكاسي(المطعوم المكسو).

(ب) ﴿لا عاصِمَ اليومَ مِنْ أمْرِ اللهِ إلاَّ مَنْ رَحِمَ﴾[91] لا معصوم.

(ج) ﴿خُلِقَ مِنْ ماءٍ دافقٍ﴾[92] ماء مدفوق.

---

(90) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص 385.

(91) الآية 43 من سورة هود.

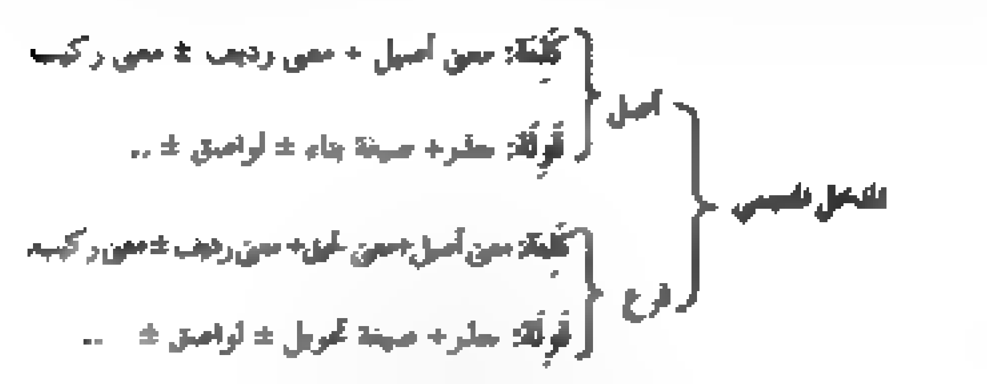
(92) الآية 6 من سورة الطارق.

(د) ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾[93] مَرْضِيَّة

(هـ) ليلٌ قائمٌ(مَقُوم فيه)، ونهارٌ صائمٌ مصوم فيه.

كـــلُّ مـــا سبق من أصناف المعلومات السحية التي تُقوِّمُ ماهية المداخل المعجمية الأصولِ أو الفروع يمكن إجمالُها دفعةً واحدة بواسطة المبيان (47) التالي.

(47)




ولـــتلقين معجم العربية أو أيِّ لغة أخرى لا مندوحةَ من الإحاطة بجمـــيع المعلومات الضرورية لقوام جُزْأَيْ كلِّ مدخلٍ معجمي. وذلك عن طريق التحليل المتوازي لكلٍّ من الكلمة والقولة إلى فصولهما الماثلة في المبيان (47) أعلاه.

## 4.3. تدريس قواعد النص التحويلي

يُعتَبَـــر النصُّ التحويلي ثالثَ النصوص اللغوية، وموضعُه في قلب النـــص المعجمي بين مداخله الأصول التي تُشَكِّلُ قسمَ «المعجم الواقع» ومداخله الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقَّع». أما دورُه فيـنحصر في تولـــيد المداخل الفروعِ من أصولها. وذلك بإجراء نوعين من القواعد. أوَّلُهـــا قـــواعدُ اشتقاقية ذاتُ طبيعة دلالية، يُجريها المكوِّنُ الاشتقاقي لتفـــريع معـــنىً لحيق من آخرَ أصيلٍ. وثانيها قواعدُ صرفية ذاتُ طبيعة

(93) الآية 21 من سورة الحاقة.

صورية؛ يُجريها المكوِّن الصرفي لنقل قولبة المدخل من بنية إلى أخرى. وعليه يكون محتوى النص التحويلي مؤلَّفاً من قواعد المكون الاشتقاقي التي تتَّخذُ من تشقيق كلمة المدخل موضوعاً للتطبيق، وقواعدِ المكون الصرفي التي تجعل من تغيُّرِ قولبة المدخل مجالاً للتقنين.

وفي إطار نظرية اللسانيات النسبية التي توصَّل المدلالة برهنَّا في أكثر من موضع على علاقة التحكُّم الحاسمة بين المكونَيْن الاشتقاقي والصرفي. فأثبتنا بدليل قطعي أن كلَّ ما يجوِّزه المكون الاشتقاقي يسمح به المكون الصرفي، وليس كلُّ ما يُجوِّزه التصريفُ يسمح به الاشتقاقُ. مثل (كِينَ القومُ، وكيدَتْ الروحُ تزهق، وهُلِكَ الناسُ)، جملٌ سليمة صرفياً وتركيبياً، لكنَّها لاحنةٌ اشتقاقياً، لأن قواعدَ الاشتقاق لا تسمح بتفريع «معنى التفريع»[94] من فعل ناقص (كانَ)، أو مساعد (كادَ) أو قاصرٍ (هَلَكَ). بينما قواعدُ الصرف الصوريةُ تَبني تلك الأفعالَ بناءَ (بِيعَ وقِيدَ وهُدِمَ) بغضِّ النظر عن الدلالة لعدم دخولِها في مجال اهتمام المكوِّن الصرفي.

من جملة ما يلزم عن الفقرتين السابقتين ضرورةُ المحافظة على علاقة التحكم التي تجمع الصرف بالاشتقاق، وعندئذ يمكن أن نتجنَّبَ الكثيرَ من المشاكل الناجمة عن تقليد مستمرٍّ، يتلخَّصُ أولاً في فصل أحدهما عن الآخر فصلاً تامَّاً، كما يظهر بوضوح في مسائل التمرين على عويص التصريف[95]، وكذلك في المباحث المعقودة لمعاني الصيغ.

---

(94) التفريع معنى خفي ينشأ عن تسرّع الفاعل لأحد الأغراض التداولية وتفريغ الفعل للمفعول؛ كما في نحو (غُلِبَتِ الرُّومُ).

(95) للوقوف على نماذج من المسائل التي يصنعها الصرفيون لاختبار الطلاب وتمرينهم على عويص التصريف انظر المبرد حيث يتناول في الجزء الأول من المقتضب «مسائل التمارين»، وابن جني «مسائل من عويص التصريف» في الجزء الثالث من كتابه المنصف في شرح التصريف للمازني.

وثانياً في الخلط التام بينهما، بحيث يُتحدَّث عن أحدهما أو عن موضوعاته باللغة الاصطلاحية الواضعة للآخر[96].

وللحفاظ على العلاقة الطبيعية القائمة بين مكوِّنَيْ النص التحويلي ينبغي أن يكون تعليمُ قواعده رديفاً للنص بين قواعد المكون الاشتقاقي التي تُوَلِّدُ معنىً لحيقاً من معنىً أصيلٍ، وقواعد المكون الصرفي التي تشتغل مسايرةً للاشتقاق لضَبْطِ التغييراتِ التي تطرأ على بنية القولة وهي تتحوَّلُ من صيغة إلى أخرى. وباختصارٍ ينبغي التقيُّد في تلقين هذا الضرب من القواعد بالسؤال المركَّب التالي: أيُّ المعاني اللحيقة يُشتقُّ من أيِّ المعاني الأصيلة، وبواسطة أيِّ الصيغ المبنية بأيِّ القواعد الصرفية. وهذا التوازي بين عملية الاشتقاق الدلالي وعملية التصريف اللفظي ينبغي حفظُهُ حتى يستقرَّ في الأذهان أنه إذا طرأ تغيُّرٌ على أحد الطرفين حَدَثَ مثلُه في الطرف الموازي.

### 1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المباني

تلقينُ القاعدة يعني تمرينَ الطالب على الإجراء المطَّرد لعمليةٍ وفق نَهْجٍ واحدٍ مهما تَكَرَّرَ إجراؤُها على عدد متناهٍ أو غير متناهٍ من الموضوعات المتغايرة بنيةً، ولكلِّ إجراءٍ مطَّردٍ مفسِّرٌ عِلِّيٌّ، وهذا المفسِّرُ إما دلاليٌّ إذا كانت القاعدةُ اشتقاقيةً وإما صوتيٌّ إذا كانت القاعدةُ صرفية.

---

(96) أول ما يظهر الخلط بين الاشتقاق والتصريف في تعريفهما إذ قيل "والتصريف لغة: التقليب من حالة إلى حالة... أما في اصطلاح النحاة فقال في التسهيل هو علمٌ يتعلق ببنية الكلمة، وما لحروفها من أصالة وزيادة، وصحةٍ وإعلالٍ وشبه ذلك... والاشتقاق أصغر؛ وهو ردُّ لفظ إلى آخر لمناسبةٍ في المعنى والحروف الأصلية". السيوطي، همع الهوامع، ج 6، ص 228–230. ويتكرر هذا الخلط في قول المبرد في مبحث "الاشتقاق من الجامد اشتقاق فاعل من ألفاظ العدد"، انظر ص 181 في الجزء الثاني من المقتضب.

وينبغي تربوياً أن ينتهي تلقينُ قواعد الفصِّ التحويلي بتكوين القدرة على إنجاز الإجراءات التالية: أولاً التنبؤُ بالمعاني الملحقة التي يسمح المعنى الأصيلُ باشتقاقها وما لا يسمح به. ثانياً التحقُّقُ من الصيغ الصرفية الموضوعة للعبارة عن المعاني الملحقة. ثالثاً التمكُّنُ من بناء الصيغة الصرفية البناءَ السليمَ بعد تَعَلُّم مصدرها. ولتحرير العبارة بأمثلة توضيحية نسوق النماذج التالية:

- [استَغْلَب]: وهو محاولةُ أحَدِ موضوعَيْ الفعلِ وجدانَ الحدثِ من الموضوع الآخرِ القادرِ عليه[97]؛ ويُستعمَلُ لهذا المعنى الصيغةُ التحويلية (استَفْعَلَ) المركَّبَةُ من الزوائد: (الهمزة والسين والتاء) والأصول: (الفاء والعين واللام). سواءٌ كانت هذه الأصولُ الثلاثةُ من صنف السليم، كما في (48 أ) أو من صنف الناقص (48 ب)، أو الأجوف (48 ج)، أو المثال (48 ج)، أو المضعف (48 هـ).

(48) (أ) استَنْصَرَها فما نَصَرَتْه.
استَعْطَتْه فما أعْطَاها.
استَقْدَمَه على عَجَلٍ وقَدِمَ بعد أجلٍ.
(ب) استَدْعَيْتُه فدَعا غَضْبي.
استَسْقَيْتُه فسَقَى غيْري.
استَرضَيْتُه بالكثيرِ ورَضِيَ بالقليل.
(ج) استَعَانَتْها فأعانَتْهُ.
استَزَادَها فَزَادتْه.
استَمالَها فما مَالَتْ.

(97) كلُّ فعلٍ تامٍّ فهو حدثٌ يتطلَّع إلى موضوعين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، وتجمعه به علاقةُ السببية التي تحمل فيه وظيفة الفاعل. ويكون للموضوعُ الآخرُ شاهداً على تحقق الحدث، وتجمعه بالفعل علاقةُ العلية التي تحمل فيه وظيفة المفعول.

استقالَهُ فأقالَها.

(د) استوقفَها فما وقفَتْ.

استورثَهُ مالاً فأورثَها علماً.

استوزرَها فما وزرَتْ له.

(هـ) استزلَّها مُضَلِّلٌ فما زلَّتْ.

استردَّها المَهْرَ فما ردَّتْه.

استطبَّ مريضٌ طبيباً فما طبَّه[98].

فلنلاحظ أن كلَّ فعلٍ على وزن (استفعَلَ) في مجموعات الجمل (48) فقد استجمع خصائصَ ثلاثةً؛ الأولى اشتقاقية: كونه محوَّلاً عن أصله المتعدي (نصرَ) أو المتعطي(أعطى) أو اللازم (قدِمَ). الثانية مقولية: كونه فعلاً متعدِّياً يتطلَّع إلى موضوعين وقد مُثِّلا معه. والثالثة دلالية: كونه فعلاً افتراقياً، إذ كلا موضوعَيْه قابلٌ لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، كما يظهر من جديد في مثل (استغاثَ بكرٌ خالداً، واستغاثَ خالدٌ بكراً). وبانتفاء إحدى الخصائص الثلاثة؛ كأن لا يكون الفعلُ مُحوَّلاً أصلاً أو كان محوَّلاً عن فعلٍ قاصرٍ أو ليس متعدياً ولا افتراقياً[99]، تجرَّدت صيغةُ (استفعَلَ) من معنى الطلب وأفادت غيرَه مما يلي:

(98)من نماذج الأفعال أعلاه نذكر: استوهبَه، واستنطقَه، واستفهمَه واستخبرَه واستفسرَه، واسترشدَه، واستعلمَه، واستعفاه، واستمهلَه، واستعطفَه، واستنظرَه، واستنطقَه، واسترحمَه، واستلهمَه، واستوظفَه، واسترقَّه، واستغفرَه، واستفتحه البابَ، واستعاذ به.

(99)الفعل المتعدي إمّا افتراقي إذا كان كلا موضوعَيْه قابلاً لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، بحيث يتبادلان الموقعين في الجملة من غير أن يترتب عنه قولٌ مقلوبٌ، كما في نحو (نصر خالدٌ بكراً) و(نصر بكرٌ خالداً). وإمّا افتراقي إذا اختار الفعل بدلالته المعجمية أحدَ موضوعَيْه فاعلاً واختار الموضوع الآخر مفعولاً؛ حتى إذا تبادلا الموقعين في الجملة كان القولُ مقلوباً، كما في نحو(خرق المسمارُ الثوبَ، وخرق الثوبُ المسمارَ)، (نَهَشَتْ الليلَ ونَهَشَني الليلُ).

- [التمنّي]: وهو أن يتوخّى الفاعلُ إحداثَ الفعل بالمفعول، ويُستعمَلُ له الصيغةُ الصرفية (استَفْعَلَ) بشرطين: الأول أن يكون فعلُها متعدياً بالتحويل عن فعل لازم، والثاني أن يكون الفعل اقترانياً، أي يُرفقه أحدُ موضوعيْ الفعل بالآخر ولا يصحُّ تبادلُ الموقع، كما في مثل العبارات (49) الموالية.

(49) استَخْرَجَ الطبيبُ الرَّصاصةَ فَخَرجتْ.
استَسَالَ الصانعُ المازَ فسالَ.
استبالَ الطبيبُ مُحتقناً فما بالَ.
استَنْبَطَ الحفّارُ النفطَ وبعد حين نَبطَ.
استَدْخَلَ الأعمى الخيطَ في سَمِّ الإبرة فما دَخَلَ[100].

وينبغي التنبيهُ هنا أن اللازمَ إذا كان جواباً لـ (استَفْعَلَ) المتعدي، كما في مثل (49) أعلاه، دلَّ بصيغته (فعَلَ) على معنى المطاوعة.

- [الحسْبانُ]: وهو ما يعتقدُه الفاعل في الموضوع المفعول، ويتولّد معنى الحسبان باستعمال الصيغة الصرفية (استَفْعَلَ) بشرط أن يكون فعلُها متعدياً بالتحويل عن فعل قاصر[101]. كما في العبارات التالية:

(50) استَعْظَمَ الأبُ ابنَه قبلَ أن يَعظُمَ.
استَصْعَبْتُ ما سَهُلَ واستَسْهَلتُ ما صَعُبَ[102].

---

(100) من نماذجه: استصدر قراراً، استنبتَ نخلاً، استنضج فاكهةً، استصلح أرضاً، استمطر سحاباً، استنبع عيناً.

(101) الفعل القاصر حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين، ويكمل معه في الجملة الموضوع الشاهد الذي تجمعه به علاقة العلية التي تحمل فيه وظيفة المفعول. وأكثرُ ما يُبنى صرفياً بالصيغة البنائية (فَعُلَ)، مثل خَشُنَ، جَمُلَ، ظَرُفَ، طَرُفَ، قَبُحَ، كَبُرَ، صَغُرَ، عَظُمَ، شَرُفَ، حَمُضَ، سَهُلَ، صَعُبَ، خَبُثَ...

(102) من نماذجه: استخفَّه، واستثقله، واستسمنه، واستحلّه، واستبخله، واستقبحه، واستحسنه، واستصغره، واستجمله، واستظرفه، واستذلّه، واستهانه/به، استهجنه، استعزّه، استكبره، واستقلّه.

[التَّحَوُّلُ]: وهو أن يصير الفاعل إلى مثل الاسم الذي أُخذ منه فعلُه باستعمال الصيغة التحويلية (استَفْعَلَ). من أمثلة ذلك:

(51) استَرْجَلَت المرأةُ وما هي بِرَجُلٍ.
استَحْجَرَ الترابُ وما هو بحَجَرٍ.
استَكْلَبَ القطُّ وما هو بِكَلْبٍ.

- [الاتخاذ] وهو معنى دقيق يُستفادُ من (استَفْعَلَ) في مثل العبارة التالية:

(52) استَوْطَنَ المستعمرُ أرضَ الغير، فاستَعْبَدَ بعضَ أهلِها، واستأْجَرَ البعضَ الآخرَ، واستَغَلَّ خَوْنَتَهُم، واستَعْدَى الوطنيين منهم.

ومن استعمالات الصيغة التحولية (استَفْعَلَ) أن تُوَلِّدَ معنىً أصيلاً من مثله المبني أصلاً على وزن (فَعَلَ)، بشرط تقاربهما الدلالي واتفاقهما المقولي فضلاً عن الاشتراك في الحروف الأصول، كما تكشفُ المقارنة بين الفعلين في كلِّ عبارة مما يلي:

(53) (أ) مَرَّ الموكبُ واستَمَرَّ مُرُورُها يوماً كاملاً.
(ب) قَبِلْتُ الهديةَ واستَقْبَلْتُ صاحبَها.
(ج) أطاعَ الابنُ الأبوين فاستطاعَ الكثيرَ.
(د) ما قرَّتْ عينُه بولدٍ ولا استَقَرَّت له الأوضاعُ.
(هـ) قام الناسُ للصلاةِ فما استقامت صُفوفُهم.

كما تُستعملُ (استَفْعَلَ) صيغةَ بناء؛ أي فعلُها غيرُ محوَّلٍ عن أصلٍ سابقٍ، كما في مثل (ما استقلَّت دولةٌ ضعيفةٌ استقلالاً تامّاً)، وتُستعمل بديلاً من (فَعَلَ)، بحيث يتبادلُ الفعلان الموقعَ من غير أن يحدث تغييرٌ في دلالة الجملة. كما يتبيَّن من العبارات (53) التالية:

(54) (أ) حينَ أفاقَ الطبيبُ من النَّومِ استَفاقَ المريضُ من البَنْجِ.
(ب) يَقِظَ الكبارُ سحراً، ثم استَيْقَظَ الصغارُ صباحاً.

(ج) لا يُراحُ كئيبٌ إلى شيءٍ ولا يستريح إلى إنسان.

(د) مَنْ غَنِيَ عن إنسانٍ استغنى عن ماله.

يُستخلص من كثرة المعاني اللّحقية التي تقترن بمثال (استفعَلَ) أن بعضها ينضبط بمعيارٍ عِلّيٍّ إذْ يتناول باطرادٍ عدداً كبيراً من المداخل المعجمية؛ كمعاني [الطلب]، و[السعي]، و[الحسبان]، و[التحوّل]. وهذا الصنف ينبغي تدريسُها ضمن قواعد النصِّ التحويلي. أما سواها مما يتقيّد بضوابط عينية تخصُّ مفردةً أو بضعَ مفردات فينبغي تلقينُه ضمن النص المعجمي.

وتسري خلاصةُ (استَفْعَلَ) على باقي الصيغ التحويلية التي تُستعمل في اللغة العربية لاشتقاق بعض الأفعال من بعض، وهي (فَعَّلَ، وفَاعَلَ، وتَفَاعَلَ، وانْفَعَلَ، وافْتَعَلَ، وأَفْعَلَ، وفَعَّلَ، وتَفَعَّلَ، وفَعَّلَ المحوَّلة عن فَاعَلَ)، وسوف نعود بحول الله وقوته إلى معالجة كلِّ الصيغ التحويلية المسرودة أعلاه منتهجين نفس الطريقة في تحديد المعاني الاشتقاقية وضبط المباني الصرفية، حتى إذا أتينا عليها جميعاً انتقلنا إلى كيفية تدريسها بغير توسيط اللغة الواصفة، بل يكون بحمل الطالب على أن يُجرِّدَ بنفسه القواعدَ المستخدمة في بناء نص الدرس والمستهدفة بالتلقين.

## خلاصة

لا شكَّ في إنَّ تعليم اللغات لغير أصحابها، كالعربية للناطقين بغيرها، ليطرَحُ العديدَ من المشاكل المتماسكة، بحيث لا ينحلّ بعضُها وينحَلُّ في استقلال عن الباقي. وفي مركزها يقع المنهاج اللغوي بوصفه نسقاً تسريبياً يتشكَّل من مادة تعليمية لغويةٍ وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها وفْقَ منهجيةٍ مضبوطة وبوسائل تقنية

مساعدة في ظرف زماني محدَّد يقضي باكتساب الطلاب المستهدفين القدرة على التواصل باللغة العربية في ثقافتها.

وإنَّ التفاوت في إحكام بنية المنهاج اللغوي ليرتبط من جهة أولى بتفاوت في مستويات العدَّة المعرفية والمهنية للمبرمجين صنّاع المناهج التربوية، وعليه لا مندوحة من تناول عُدَّة هؤلاء بالتحليل. كما يؤثِّر من جهة ثانية على درجة تفاعل المدرِّس مُطبِّقِ المنهاج ودرجةِ تقبُّل الطالبِ لمحتوى المنهاج وعملِ المدرِّس معاً.

عدَّةُ المبرمج تنحلُّ إجمالاً إلى كفايات معرفية تضمُّ مادةً لغوية وديواناً ثقافياً، وإلى خبرة مهنية تتركب من طرائق التدريس والوسائل التقانية المساعدة. ففي المادة اللغوية يتعين على المبرمج إتقانُ العربية استعمالاً ووصفاً فضلاً عن الإلمام بأوليات اللسانيات. أما الديوان الثقافي للغة فمحمول في معجمها المقسَّم في العربية إلى معجم حامل لحضارة القرآن، ومعجم حامل لهوية وطنية أو إقليمية، ومعجم أسس التواصل اليومي في مختلف القطاعات. ويحتاج المبرمج إلى خبرة مهنية عالية فيتأتى له أن يصوغ المحتوى المعرفي المستهدف في قالب تربوي فعّال، يتآلف من طريقة التدريس والتقنيات التربوية المساعدة على تفهيم التصورات وتثبيت المكتسبات والتمرُّن على استعمالها.

يكون للمنهاج اللغوي المردود الجيد بمدرِّسٍ مهيَّأ للمهنة فطرةً، متحلٍّ بقيم الثقافة التي يُلقِّنها، متزوِّدٍ بما يلزم من الكفايات المعرفية بقسميها اللغوي والثقافي فضلاً عن الخبرة المهنية، ومنها التمرُّن على تطبيق المنهاج المسنَد إليه. وبتضافر الصفات الأربعة: الفطرية والخلقية والمعرفية والمهنية تزداد درجةُ التفاعل مع المنهاج ويرتفع مردودُه. وفي الخبرة المهنية لابد من كفاية إضافيَّة تُمكِّنُ للمدرِّس، وهو يُعلِّمُ العربية للناطقين بغيرها، من أنْ يُفهِّم بغير اللغة ما يُفهِّمُه غيرُه باللغة.

ويُفتَرَضُ في المنهاج المُحْكَم والمدرِّس الماهر أن يَلْقَيا لدى الطالب المستهدف القَبولَ الحسن. ومن أهمِّ ما يرفع قابليةَ الطالب عواملُ ثلاثة: أولاً استجابةُ مضمون المنهاج لحاجات الطلاب وأغراضهم الخاصة. ثانياً مواءمةُ مستوى المنهاج اللغوي لمستوى النضج الذهني لدى الطالب وللمرحلة وَعْيِه الثقافي. ثالثاً استغلالُ عنصر التشويق لتخفيف مما في عملية التعليم من التكليف، وللتحبيب في مواصلة التثقيف الذاتي. وبتضافر العوامل الثلاثة يُتفادى الاسترخاءُ الذهني الذي يؤثِّر سلباً على التعليم عموماً.

ومع هذه اللُّمَع عن عُدَّة المبرمج، ومؤهِّل المدرِّس، وقابلية الطالب استعدادات في العرض تقتضي الآن قولاً في بنية المنهاج اللغوي. علماً أن لكلِّ منهاج تربوي بنيةً ووظيفةً. أما وظيفة المنهاج الذي نعنيه ببنيته الآن فتنحصرُ في إكساب الناطقِ بغير العربية القدرةَ على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاد المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة.

وما له تلك الوظيفةُ متقوِّمٌ البنية من مكوِّنَيْنِ اثنين: أولهما تلقينٌ يُسهِم في تحصيل شيء كان مفقوداً، ويتفرَّع إلى تعليم من المدرِّس للطالب وتعلُّم بين الطالب ونفسه. وثانيهما تدريبٌ ينفع في تكوين العادة على إعادة استعمال المتحصَّل، ويتشعب بدوره إلى التمرين على التوظيف المباشر للمختزن وإلى التمرُّنِ على التصرُّف الشخصي في المكتسب.

ولا يُهمَلُ شيءٌ من المكونين في كلِّ درسٍ غايتُه إنشاءُ القدرة التواصلية التي تحصل لصاحبها بامتلاك رُكْنَيْها: أ) نسقٌ من القواعد المحصورة العدد والموزَّعة على الفصوص اللغوية الأربعة. ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية المتفرِّعة إلى معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة

ومعجم حصاري. وحتى كلُّ درسٍ قاعدةً قصيَّةً أو أكثر، ومتنٌ من المفردات المنتقاة وفق أغراضٍ خاصة.

فتعويدُ حاسة السمع وترويضُ جهازِ النطق يتولاهما النصُّ السمعي، وبه يفصح قولُ الناطق بغير العربية. وبالنصوص اللغوية الباقية؛ المعجمي والتحويلي والتركيبي، يَمْهَرُ الطالبُ في المحادثة والتعبير الكتابي فيَبلُغ كلامه خالياً من الآفاتِ التي تعرض له.

ولا بأس من الإشارة إلى أن تدريسَ القواعدِ اللغوية صار بفضل اللسانيات العربية الحديثة قابلاً لبرمجة تربوية اقتصادية؛ إذ أصبح بالإمكان أن يُدرَّس في بضع ساعات ما كان يُعلَّمُ في عدّة شهورٍ. كما تبيَّنَ كيف يكون التلقينُ باشراً لمعجم اللغة ومختلف قواعدها، فلا يُتوسَّلُ بلغةٍ إلى اكتساب لغة أخرى، سواءٌ كانتْ لغةُ نحوية واصفةٌ كاللغة الاصطلاحية التي يستعملها اللغويون المتقدمون أو المعاصرون، أو كانت لغةً عليةً يتواصل بها الطلابُ المستهدفون.

# القسم الثاني

# من قضايا اللسانيات التربوية

# مقدمة

يوجِّه الصوابُ في القرار التربوي المتعلّق بتعليم اللغة العربية أهمُّ إشكالاتِ الحقل المعرفي المركّب من اللسانيات والتربويات. فاهتداء المتخصّص في العلوم التربوية إلى كيف يكون بناءُ درسٍ في العربية، وكيف يكون إنجازه في الفصل بهدف تكوين الملكة اللغوية في أذهان الطُّلاب بأقلّ جهدٍ وفي أقصر وقتٍ، متعلّقٌ أولاً بجواب اللسانيات النفسية عن كيف يشتغل الدماغ البشري وهو يكتسب اللغة ونحوها من الملكات الاصطناعية الموضوعة بالاختيار، وثانياً بنتائج اللسانيات الوصفية وهي تبني نموذجاً نحوياً يُطابق نمطَ العربيةِ بنيةً ووظيفةً، وثالثاً بخلاصات اللسانيات الاجتماعية التي تجعل من ثقافة المجتمع المدوَّنة في لغته موضوعاً للدراسة.

وبِمدِّ الجسور بين علوم اللسان وعلوم التربية ينشأ حقلُ اللسانيات التربوية المتعدّدُ التخصّصات، ويتأتّى، فضلاً عن تجاوز التقليد المترسّخ في تأليف البرامج اللغوية منذ قرون، إمكانُ البرهنة على صواب الاختيارات التربوية(1). منها المفاضلةُ بين الطريقتين التعليميتين الآتيتين، ثمّ اختيارُ الأجود منهما بمعيار الانسجام الداخلي مع سائر الحقول المعرفية الأخرى.

إمّا الطريقةُ التنشيطية؛ وهذه سندُها الفرضيةُ الطبْعيّةُ المؤسِّسةُ لنظرية اللسانيات الكلية، وقوامُها الحوارُ؛ إذ تُتّخذ منه أسلوباً لتحريض المعارف الطبْعية المنسوجة خِلقةً في خلايا العضو الذهني في دماغ كلّ

---

(1) للتوسّع في موضوع الاسترشاد التربوي بنتائج البحث اللساني انظر كتاب:
Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.

تلخيص، ووسيلةً لتركيب هذه المعارف الوراثية في طريقة استدلالية لاستنباط معارف ضمنيَّة.

وإما الطريقةُ التلقينية؛ وهي تستند إلى العرصة الكسبية التي تُؤسِّس نظرية اللسانيات السببية، وتقوَّمُ من اللَّقانة، إذ تجعل من التعليم وسيلةً لتمكين خلايا العصبِ الذهني المهيَّأ خِلقةً للتشكُّل بِنيةِ ما يحلُّ فيه من إحراز المعارف الجزئية والعلوم الضرورية. كما تتخذ من التَّعلُّم أسلوباً لحمْل التلاميذ عن طريق الحوار الموجَّه على تركيب المحرَز في طريقة استدلالية من أجل استنباط معارف كسبية.

ومع ائتلاف الطريقتين التنشيطية والتلقينية في عنصر الاكتشاف وتنمية القدرة على الاستنباط إلا أنه في الأولى عام يتناول المعارف الطبعية والضمنية معاً، وفي الثانية خاصٌّ بالمعارف الكسبية.

وبفضل اللسانيات التربوية يمكن المفاضلة أيضاً، بين طريقتين لتكوين مهارة الكتابة؛ الطريقة التحليلية التي تتخذ من العبارة موضوعاً للتحليل إلى أن تنتهي إلى الحرف، وهي المعتمدة في المنهاج السمعي البصري من الخليج إلى المحيط. والطريقة التركيبية التي تبتدئ بتلقين الحرف الواحد في مختلف أوضاعه، لتُثنّيَ بتركيبه في مفردات، وتركيب المفردات في العبارة، وقد سار عليها أكثر من كتاب[2].

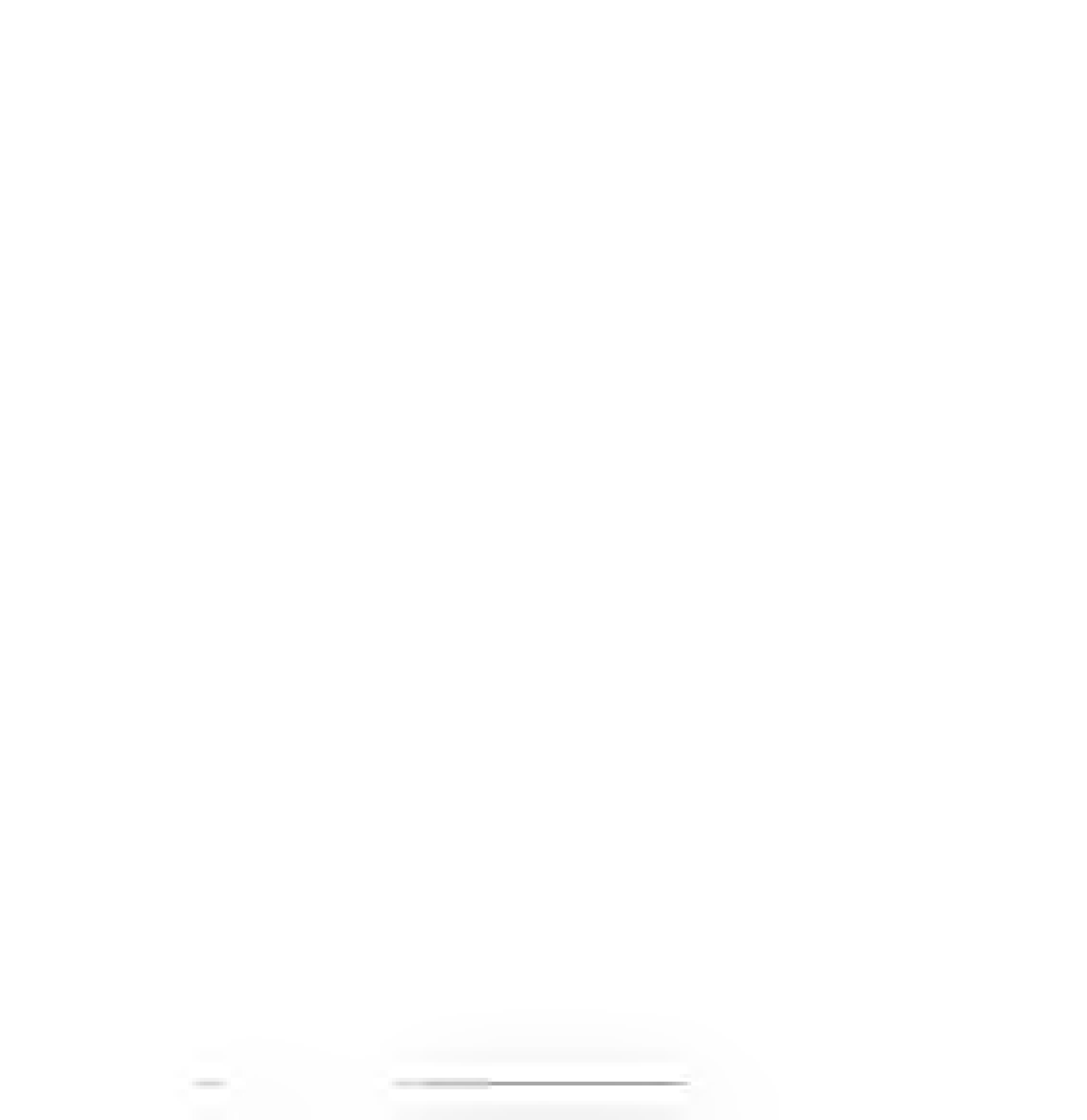
وداخل هذا الحقل اللساني التربوي يستطيع البيداغوجي أن يهتدي إلى القرار الصواب إذا استشكلَ دَرِيعَةَ الدَّرس، فتردَّد بين التَّوَسُّل باللغة إليها، وبين التَّقرُّب إليها بوصف النحاة لها. ففي الأول يكون اكتسابُ اللغة بذاتها ومن خلال استعمالها، كما هو الحالُ في المجتمع، وفي الثاني تكون معرفةُ نَحْوِ النُّحاة وَصْلَةً إلى اللغة، وهو واقع اصطناعي.

---

(2) انظر مثلاً كتاب: الميسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهجر، للدكتور عزيز الحسين والأستاذ عبد الله بناني.

إنّ التحديد التربوي الدقيق للمفهوم من المهارة اللغوية مرهونٌ بالتصوّر اللساني للفصّ اللغوي الذي ينتهي تدريسُ محتواه بتكوين المهارة المستهدفة. بل قد لا يسلم في هذا الباب قرارٌ للبيداغوجي إذا لم ينكشف له بأيِّ النصوص يتأتى تكوينُ أيِّ المهارات. لكنّ استرفاد العون من نظرية اللسانيات النصية مثلاً يُفيد في أن تكوين مهارة السمع والنطق متعلّق بتلقين محتوى الفصّ النصّي كما يصفه القالبُ اللساني المختصُّ في دراسته، وأن تدريسَ قواعد الفصّ التحويلي يُحصِّل بتكوين الحصيلة اللغوية الضرورية لتكوين مهارة المثاقفة والمحادثة، وأن هذه المهارةَ يمكن حصرُها في أحد الأغراض الخاصة، ويتحقّق ذلك بتلقين أحد الأصناف التي يتفرّع إليها الفصُّ المعجمي. وكذلك يستمرُّ الربط في الباقي، ويتأكّد في كلّ مرّةٍ تعلّقُ التربويات باللسانيات لتركّبا معاً حقلاً معرفياً متعدّد التخصصات.

ويتحقّق هذا الربطُ مجدّداً فيما يشترطه البيداغوجي من صفات تربوية في شخصية المدرّس، إذ يلجأ حينئذٍ إلى الديوان الثقافي للغة، كما تصفه اللسانيات الاجتماعية، فيستقي منه مجموع الخصال الواجب توافرُها في المدرّس الذي يعلّم نسق العربية ويربّي النشءَ بالقيم الحضارية المدوّنة في معجم هذه اللغة. وعندئذٍ يتحقق الانسجامُ المطلوب بين شخصية المربي القدوة وبين الديوان الثقافي للغة.



## الفصل الأول

# نظريات الاكتساب
# وطرائق تعليم اللغات

### مقدمة

كلما طُرِح اكتساب اللغة للبحث انقدح عددٌ من الإشكالات المترابطة بصورة لا تقبل الفصل. في المقدمة يتبادر إلى الذهن سؤال حول العُدّة المعرفية التي تزود بها الإنسانُ فاستطاع أن يُنشئ اللغة وأن يكتسبها خلفُه. وإذا انكشفت تلك العدة المعرفية فما الطريقة أو الطرائقُ التي تنتهجها إبانَ الاكتساب؟ وهذا التساؤل يصح إذا كان سلوك هذه العدة منتظماً، ويأتي في كل مرة على نمطية واحدة، ولا يتخلّفُ أبداً حتى زالت عنه كلُّ مظاهر العشوائية أو الاعتباطية. أما الإشكال الثالث فيهُمُّ طبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً مستقلاً يتميّز بخصائص ليست لغيرها من الموضوعات الوجودية. وكأننا في المسألة الأخيرة يهمنا أن نتصوّر معنى اللغة تصوُّراً واضحاً، كما همّنا في الأولى أن نتمثّل بوضوح ماهية العدة المعرفية، وعندئذٍ يمكن أن نتلمّس على أي وجه يكون عملها وهي تكتسب.

أما ترابطُ الإشكالات الثلاث فعن طريق التلازم؛ بمعنى أن النتائج المستخلصة من تناول ماهية العدة المعرفية بالدراسة والتحليل يلزم بالضرورة المنطقية أن تكون موافقةً، من جهة أولى، للوصف المقدَّم

لسلوكها المنتظم إبّان الاكتساب، ومن جهة ثانية لطبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً للاكتساب. وبعبارة موجزة إن ما يثبت في أحد الإشكالات الثلاث يسري بالضرورة في الباقي.

فإذا صحّ انقسامُ العدة المعرفية إلى: 1) **ملكات ذهنية** لاقتناص خصائص الموضوعات الجزئية و2) **ملكات عقلية** لتجريد الكليات واستنباط العلم بالمجهولات يلزم أن تتفرّع طريقةُ الاكتساب الموصوفة من لدن المهتمين إلى 1) فرع مراسي أو تجريبي ينشطُ فيه قسمُ الملكات الذهنية من العدة المعرفية، وإلى 2) فرع استنباطي ينشط فيه قسمُ الملكات العقلية وهي تجرّد الكليات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير متناه من الموضوعات الجزئية، أو تستنبط العلم بالمجهولات التي لم تقتنصها مراسُ الملكات. وهذا التقسيم يجب أن يتكرر في اللغة؛ كأن يوجد فيها: 1) قسم أول يُقتنص مراسياً لا غير، وبالقوى الحسية ليس إلا. و2) قسم ثان يُكتسبُ استنباطاً بتشغيل القوى العقلية. وبعد أن طرحنا الإشكالات الثلاث وبينا ترابطها يتعيّن المرورُ إلى التناول الموجز لكل واحد منها.

## 1. العُدّةُ المعرفية بين الطّبْعيين والكسبيين

تستعمل العدة المعرفية للدلالة على ما في الدماغ البشري من أجهزة عصبية مهيّأة خِلْقةً لتحصيل المعارف واستنباط العلوم. وهذه العدة كانت محطّ اهتمام من لدن النظار منذ القديم، وما زالت موضوع بحث إلى وقتنا الراهن؛ فقد تناولها الفلاسفة قديماً ضمن علم النفس الطبيعي، ومن هؤلاء ابن سينا في كتاب النفس وفي الكثير من أعماله المنطقية. وهي الآن موضوع اهتمام اللسانيات النفسية وفلسفة الذهن وخاصةً في النظرية اللسانيات التي أسسها اللغوي الأمريكي نعام شومسكي في منتصف القرن الماضي.

بــل إن صاحب هذه النظرية اللسانية سعى إلى بناء نموذج لغوي هدفُــه المباشرُ الكشفُ عن التركيب البنيوي للعقل البشري، وقد برر هـــذا المسعى الخارج عن نطاق تخصصه بعجز البيولوجيا العصبية عن الكـــشف عن بنية الدماغ. وقصورُ هذه الحقولِ في الوصول إلى معرفة الدماغ والتحقق من مكوناته سمح بإنشاء علم النفس المعرفي الذي يجمع بين المقاربة البيولوجيا والتأملات الفلسفية وتوسيل النماذج الصورية من أجل الوصول إلى تحديد ماهية العدة المعرفية.

ويُجمـــع كـــلٌ من تناول العدة المعرفية بأي منهج من الدراسة والتحلـــيل على أن سبب فشلِ كل المحاولات الرامية إلى تحديد ماهيتها ووصف تركيبها البنيوي يعود إلى انفلات بنية ووظيفة العضو الدماغي للملاحظـــة المباشرة أو الانعكاسية بواسطة الأجهزة الآلية المتخصصة. وبما أن هذه العدة غير خاضعة للملاحظة المضبوطة بالمنهج التجريبـــي المفـــضي إلى وصف مطابقٍ لحقيقتها لم يبق أمام الباحثين على اختلاف حقـــولهم المعـــرفية وتخصـــصاتهم الدقيقة سوى طريق التأمُّل وانتهاج الافتراض المفضيَيْن إلى تصورات نظرية متغايرة.

## 1.1. الفرضية الطبعية وطريقة التنشيط التربوية

يتبيّن من عنوان هذا المبحث أن هناك تلازماً بين الفرضية الطبعية المؤسِّـــسَة للعديد من النظريات المعرفية وبين طريقة التنشيط المستخدمة إلى عهد قريب في الكثير من المؤســـسات التربوية في معظم بلدان العالم.

وينـــطلق الطَّبْعيُّون على اختلاف حقولهم المعرفية من فرضية عملٍ تفيد أن الخلايا العصبية للأعضاء الذهنية عبارة عن علومٍ أولية مُبرمجة في بنيـــتها، وأن العـــضو الذهني مزوَّدٌ بهذه العلوم الفطرية المطبوعة في خلايـــاه خِلقـــةً؛ ومن ثمّةَ فهي لا تُلَقَّنُ، ولا تُكتسب، وإنما تنتقل من

الخلف إلى السلف بموروثات بيولوجية انتقالَ سائرَ السجايا الوراثية، كلون البشرة والعينين ونُعومة الشَعر وجَعادته وهَلُمَّ جرّاً.

يظن الطَبَعيُّون أن الخلايا العصبية المكوِّنة لأعضاء الدماغ البشري خزّانٌ من الأوليات المعرفية، من قبيل «الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية»، و«الجزء أقل من الكل»، و«الشيء الواحد لا يكون في مكانين في آن واحد»، ونحو هذا مما يقل أو يكثر[3]. وهذه الأوليات يعتبرها الطبعي الباحث في الأنساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات طبيعة منطقية، ويعدُّها نظيرُه المهتم بالأنساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة لسانية[4].

وكلاهما يعتقد أن تلك المعارف الأولية تكون خلال الشهور الأولى من ولادة الطفل في حالة كمون، وأن انبعاثها في ذات الخلية العصبية التي تحملها فيحصلُ الشعورُ بها أو إدراكُها يتعلّق باجتماع شرطين:

أولهما: يخصُّ نمو العصر الذهني ونضجه الفيزيولوجي، يظهر ذلك في أن الوليد لا يشرع في المشي إلا بعد اشتداد الأعضاء العضلية المكلفة بإنجاز هذه الحركة، كما أنه لا يأخذ في إدراك ما في ذهنه من علوم أولية إذا لم تنضج الأعضاء العصبية التي تحمل في خلاياها تلك العلومَ.

ثانيهما: يتمثّل في انتظام الذهن البشري والعالم الخارجي بواسطة علاقة المصاحبة الضرورية لأن تُحرِّض موضوعاتُ العالم الخارجي خزّانَ المعارف، وتقدَح ما فيه من العلوم الطبعية فيحصل الفرد شاعراً بوجودها في دماغه ومدركاً للقدرة المعرفية التي تكوَّنت لديه بانبعاث تلك المعلومة في ذهنه منه.

(3) للتوسع في الموضوع انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـي القديم.

(4) انظر حوار بياجي وشومسكي وأتباعهما الذي جمعه بياتيلّي ونشره في كتاب نظريات اللغة ونظريات الاكتساب.

ويحسن التنبيه هنا أن علاقة المصاحبة بين الكونين الخارجي والذهني ينحصر مفعولها في تحريض موضوعات الكون الأول للمعارف الكامنة في الكون الثاني، وليست كعلاقة التعدية لدى الكسبيين الضرورية لانتقال نظام الكون الخارجي وحلول نسخةٍ منه في ذهن الفرد(5)، فيوصف صاحبُه بكونه عارفاً وعالماً.

وعندما يتساءل الطبيعيون عن أصل تلك المعارف السنخية المنسوجة خلقة في الخلايا العصبية للأعضاء الدماغية فإنهم يتبنون جميعاً، على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية، النظريةَ الداروينية إطاراً، ويجعلون من قولهم بـ من الأميبا إلى أينشتاين مبدأً، ويفيد هذا المبدأ أنّ الأنساق المعرفية (كالرياضيات في أقصى صورها المتطورة كما وظّفها أينشتاين عند ابتكار نظريته النسبية)، تعود في صورتها الأولية إلى الأميبا أصلِ الإنسان حسب زعمهم. والغرض من تبني هذا المبدأ هو إقصاءُ الألوهية من تفسير ما يجري في الكون، والتركيزُ على الناسوتية؛ لاعتقادهم الجديد أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئاً من صفات الألوهية(6).

أما عن وظيفة هذه المعارف السنخية الأولية فيجيب الطبيعيون بأن لها دوراً حاسماً أولاً في تنظيم العالم الخارجي أو الكون الوجودي

---

(5) عن علاقة التعدية القائمة بين العالم الخارجي والذهن البشري يتحدث الغزالي في موضوع رتبة الألفاظ من مراتب الوجود بقوله: «اعلم أن المراتب فيما نقصده أربعة، واللفظ في الرتبة الثالثة: فإن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان»، معيار العلم، 75. والمراتب الأربعة التي تكون للشيء الواحد سبق أن بينها ابنُ سينا في الكثير من كتبه المنطقية والنفسية، كما رددها أغلب المفكرين العرب في أعمالهم على اختلاف حقولها المعرفية.

(6) في الموضوع راجع جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، الترجمة الفرنسية، عبد المنعم الحفني، الطبعة الأولى 1964.

العاكس لانتظام عقل الإنسان المسقط عليه، وثانياً تنتظم المعرفة التجريبية المتعلقة بموضوعات الكون الوجودي، إذ هي؛ كما في مُثُل أفلاطون، بمثابة الصورة المتكونة عن العبد الآبق في ذهن مولاه، لأنه بدونها لا يستطيع أن يهتديَ إليه إذا خرج يبحث عنه. وثالثاً بواسطة تلك الأوليات يقوى الإنسانُ على تكوين مختلف الأنساق التي تميزه عن سائر الكائنات الحيوانية؛ فبفضل المعارف الطبيعية، كما تتمثّل في «مبادئ النحو الكلي» يستطيعُ الفردُ، عند اتصاله بمحيطه اللغوي، من تكوين نسق من القواعد المستعملة لتركيب العبارة اللغوية وفَهْمِ دلالتها[7]. وبتلك المعارف؛ كما تمثُل في «المعقولات الأوائل» أو في «البديهيات المطلقة»، يتمكن الفرد من بناء نسق من القواعد البرهانية المستعملة لاقتناص المعرفة، واستحصال العلم بمجهولات مطلوبة.

من جملة ما يلزم عن نظرية الطبْعيين في الميدان التربوي خاصةً أن هؤلاء لم يستطيعوا أن يضعوا لعملية التعليم والتعلم طريقةً مضبوطةً[8]. فانتقال الطفل من طور العجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بها لا يحتاج إلى أكثر من أمرين: أولاً عن العنصر الذهني الكامن في نسيج خلاياه لمبادئ النحو الكلي؛ وهو العنصر المعروف عندهم بالملكة اللغوية. وثانياً اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل تنشيط تلك المبادئ وتشغيلها فيبني الفردُ في نفسه نسقاً من القواعد النحوية المستعملة في وسطه اللغوي.

وبناءً على التصور الطبعي المذكور فإن دور المدرِّس يجب تربوياً أن يقتصر في الفصل على دفع التلاميذ وحثّهم لإثارةِ ما في أذهانهم من

(7) للتوسع في الموضوع راجع الفصل السابع la biolinguistique et la capacité humaine في ص305 من كتاب شومسكي le langage et la pensée.

(8) راجع مبحث المعارف الطبيعية في ص 201 من كتاب جيرولد كاتس، فلسفة اللغة الذي نشره بالفرنسية بايو سنة 1966 في باريس.

للمعارف الطبعية المنتقلة إليهم من السلف عبر أمشاج الأبوين، وبذلك يتأتى لهم أن يستنبطوا جميعَ المعلوماتِ المتعلّقة بموضوعِ الدرس. فالمدرِّسُ إذن ليس سوى منشّط لخزّان العلوم المطبوعة خلقةً في أذهان التلاميذ، وموجِّهٌ لهم حتى ينتهوا بأنفسهم إلى استنباط ما في الدرس من معلومات تتعلّق بموضوعه.

ومن أهم خصائص هذه الطريقة التنشيطية التقيد الكلي بمبدأ التعلّم القاضي بأن يكون التلميذُ معلّمَ نفسه. ولإرساء هذا المبدأ لا مندوحة من اعتماد الطريقة الحوارية أسلوباً للتدريس، وليُثمر الحوارُ التربوي ويُحقّقَ نتائجَه المرجوةَ يتعيّنُ على المدرس أولاً أن يُمهّدَ طَرْحَ الإشكال في الدرس ويُتقنَ صياغتَه، وثانياً أن يحذِقَ توظيفَ السؤال الدقيق الذي يُوجّهُ التلميذ الوجهةَ المستهدَفَةَ ويُساعده على الاهتداء إلى النتيجة المنتظرة، وثالثاً أن يحرص طيلة الحصة على إشراك المتعلمين في بناء الدرس، وتحسيسِ كلِّ طالبٍ بمسؤولية الإسهام في إيجاد المعلومة الواردة.

وبتضافر ما ذكر من أصول الطريقة التنشيطية يُصبح التلميذُ فاعلاً تربوياً، ويبتعد كلّياً عن نظيره المنفعل المتقبِّل في درس يعتمد أسلوبَ المحاضرة ويرتكز على تلقين المعرفة. ففي هذا النمط الأخير ينقلب المعلّمُ إلى مصدرٍ للمعلومات المتلاحقة، ويتحوّل المتعلّمُ إلى متقبِّلٍ لها بالتسويس، ويجتهد في حفظها بالذكر. وعند المقارنة بين الطريقة الإلقائية القائمة على تلقين المعرفة وبين مقابلتها التنشيطية المرتكزة على مبدأ التعلم الذاتي يبدو أن هذه الأخيرةَ أنجع تربوياً وأفيد في التكوين، وهي أفضل من مثلها الإلقائية ذات الطابع التلقيني، لكنها دون الطريقة الكسبية التي تجمع بين التعليم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرّس وبين التعلم الذاتي بحيث ينقلب التلميذُ إلى معلّمِ نفسه.

نخلص مما سبق إلى أن عدة الطرائق التربوية يمكن حصرُها في ثلاث:

1. **الطريقة التنشيطية** التي تستند إلى الفرضية الطبيعية، وتقوم على مبدأ التعلّم الذاتي، فيكون المربي منشطاً لخزان المعارف الكامنة في ذهن المتعلم.
2. **الطريقة التلقينية** لا تستند إلى فرضية عمل مما يؤسّسُ نظريةً كسبية، قاعدتُها الإلقاء بحيث يتحوّل المربي إلى مصدرٍ للمعرفة والطالبُ إلى متقبّلٍ وحفّاظ لها.
3. **الطريقة التعليمية** سندُها الفرضيةُ الكسبيةُ، ومنهجُها ذو شقّين؛ أولهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استنباطية، كما سيتضح في المبحث الموالي.

### 2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية

تُعتبر الفرضيةُ الكسبيةُ قاعدةَ لفكرِ كلِّ من نظر في المَلَكة المعرفية فانتهى به التأمُّلُ إلى تصوُّر خلايا الجهاز العصبي في الدماغ البشري ذات تركيب بنويٍّ، تتهيَّأ به لأن تتشكَّلَ بما يحِلُّ فيها من خصائص الموضوعات في المكون الخارجي، فتصبح عارفةً بما استقرَّ في ذاتها، وقادرةً على أن تستنبط منها علوماً مكتسبةً.

وقد بينا في بحوث سابقة انضواءَ كل المفكرين العرب قديماً إلى التيار الكسبي وكذلك حال المراسيين من الفلاسفة والمفكرين الغربيين حديثاً[9]. أما إجماعُ المفكرين العرب على أن العلوم الأولية حاصلةٌ في

(9) انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي: اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط 1990. وكذلك منهج المعرفة العلمية في النظريات اللسانية، ضمن كتاب العلم: الحلية والكونية، من منشورات كلية الآداب، الرباط 2002.

العقـــول مـــن خـــارج ذاتها[10]، ولا تبعث فيها منها خلافاً للطبعيين من العـــرفيين القـــدماء والمحدثين، فيستند إلى قوله تعالى: ﴿والله أخرجكم من بطـــون أمهـــاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكـــم تشكرون﴾. والعدة للمعرفة وفق التوجّه الكسبـــي جهازٌ عصبـــي مـــبدؤه الملكـــات الذهنـــية المدرجة في الأعضاء الدماغية ومنتهاه الحواس الخارجـــية المهـــيأة سلفاً لوظائف مضبوطة. القسم الأول يتكفّل بالإدراك وحفظ المدركات، والثاني مهمتُه التحسس على بيئة العالم الخارجي وتأدية مـــا يقع منه عليه إلى الأعضاء المركزية. وبعبارة ابن سينا «إن الإنسان قد أوتي قوةً حسيةً ترتسم فيها صورُ الأمورِ الخارجية، وتتأدّى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساماً ثانياً ثابتاً، وإن غابت عن الحسِّ... فللأمور وجودٌ في الأعيان ووجود في النفس يكون آثاراً في النفس»[11].

وهـــذه الآثار النفسية أو الذهنية هي المعرفة المتكوّنة بشرط انتظام الكونين الخارجي والذهني بعلاقة التعدية. علاقة تقتضي بأن يكون لكل موضوعٍ في مجموعة الانطلاق التي هي الكونُ الخارجي مثالٌ في مجموعة الوصـــول التي هي الكون الذهني. وبما أن موضوعات الكون الخارجي مـــتعالقة، تبعاً للكسبـــيين ومنتظمةً على وجه كلي خلافاً للطبعيين، فإن

(10) يقـــول ابنُ سينا في الموضوع: «المعقولات إنما تحصل فينا من خارج لا من ذاتنا»، كتاب التعليقات، ص 102. عن نفس المعنى يعبر في موضع آخر بقوله في العـــدة المعـــرفية: «وتكـــون هذه القوة في بدء وجودها عارية عن صور المعقولات، وتسمى عندئذ بذلك الاعتبار عقلاً هيولانياً، ثم تحصل فيها صور المعقـــولات الأولـــية، وهي معانٍ متحققة من غير قياس وتعلم واكتساب، وتسمى بداية العقول وآراء عامية وعلوماً أولية غريزية، وهي مثل العلم بأن الكل أعظمُ من الجزء، وأن الجسم الواحد لا يشغل مكانين في آن واحد، ولا يكن كله أسود وأبيض معاً وموجوداً ومعدوماً. ويعيها بهذه القوة لاكتساب المعقولات الثواني»، رسالة في الكلام على النفس الناطقة، ص 5.
(11) ابنُ سينا، كتاب العبارة، ص 1، المكتبة العربية، القاهرة 1974.

المثول الفعلي لأحد تلك الموضوعات في الذهن هو مثول بالقوة لسائرها، ويجدها من بحث عنها أكثر.

من عبر الدخول في تفاصيل التشريح الوظيفي الذي يُقدّمه أصحاب الفرضية الكسبية للجهاز العصبي[12] فإن هناك إجماعاً حتى من خصومهم الطبعيين على انفراد الكسبيين بإقامة منهجية مضبوطة لتكوين المعرفة البشرية. وهذه المنهجية ذات شقين حيث يمتدّ الثاني الذي يضم قواعدَ الاستنباط البرهانية بمنتهى الشق الأول الذي يضم قواعد الاستقراء الاستدلالية[13].

وهذه القواعدُ المعرفية من انعكاسات الانتظامات التي تعقل الموضوعات الكونية، وقد صاغ منها ابنُ سينا قديماً ما عبّر عنه بقوله: «الشيءُ إذا وقع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخرَ، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وإما كلي فوقه، أو جزئي تحته أو جزئي معه»[14]. ثم فصّل القول في كل قاعدة، وصاغها صياغة المنطقيين في أعماله المنطقية، كما في الإشارات والتنبيهات. ويمكن بدورنا أن نقدمها من جديد موضّحةً بأمثلة لغوية تبيّنها وتُقرّبها من الأذهان وذلك على النحو التالي:

- أولاً: الملازمة[15]؛ تفيد هذه القاعدة أن «الملزوم إذا علم بالفعل

(12) راجع القسم الأول حول المعرفة والتعلم من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم. وكذلك الفصل السادس منهج اللسانيات النسبية في تحصيل المعرفة اللغوية، من كتابه الوسائط اللغوية، دار الأمان، الرباط 2001.

(13) راجع كتاب فرانو Franeau التفكير العلمي المنشور بالفرنسية في بروكسيل سنة 1973.

(14) ابنُ سينا، كتاب البرهان، ص 14، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.

(15) في معنى الملازمة ذكر الشريف الجرجاني « الملازمة المطلقة هي كون الشيء مقتضيا للآخر، والشيء الأول هو المسمى بالملزوم والثاني هو المسمى باللازم؛ كوجود النهار لطلوع الشمس فإن طلوع الشمس مقتض لوجود النهار. وطلوع الشمس ملزوم، ووجود النهار لازم»، التعريفات، الدار التونسية للنشر، 1971.

كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه»[16]، فمن عرف عملياً أن العربية تُفرّق بين العوارض[17] بعلامة صوتية كان عارفاً بالقوة أن تركيب هذه اللغة يتميز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة.

ثانياً: المعاند: مفاد هذه القاعدة أن«المعاند إذا علم بالفعل كان ذلك العلم علماً بالقوة بمعانده، إما برفعه عند وضع ذلك أو وضعه عند رفع ذلك»[18]. فكل من عرف بالفعل أن تركيب العربية يتميز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة كان عارفاً بالقوة أن هناك لغات يتميز تركيبُها ببنية قاعدية ذات رتبة قارة، وأنها تُفرّق بين العوارض بالرتب المحفوظة.

- ثالثاً: الاستقراء المراسي[19]:قاعدة معرفية تعني أن « الجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك علماً بالكلّي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً في بعض الجزئيات وذلك بالاستقراء الناقص، أو كان علماً بالقوة بالكلي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً يعم كلّ جزئي، وذلك بالاستقراء التام»[20]. فالمتعلّمُ

(16)ابن سينا، البرهان، ص 14.

(17)يستعمل مصطلح العوارض للدلالة على الأحوال التركيبية كحالتي الرفع والنصب، وعلى الوظائف النحوية كالفاعل، والمفعول به، والمفعول، ونحوها: كالحالية والمعية، والغائية، والتوقيت، والتمكين، والنهي، والتكميم، والتبيين، والتكييف. للمزيد من التفصيل انظر الأوزاعي، الوسائط اللغوية.

(18)ابن سينا، البرهان، ص 14.

(19)عرف ابن سينا الاستقراء بقوله:«هو الحكم على كلّيّ بما يوجد في جزئياته الكثيرة»، الإشارات والتنبيهات، ج 1، ص367، دار المعارف، القاهرة. تكرر هذا المعنى في قول الغزالي: «هو أن تتصفح جزئيات كثيرة داخلة تحت معنى كلي حتى إذا وجدت حكما في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلي به»، معيار العلم، ص 160، دار المعارف، القاهرة 1960.

(20)ابن سينا، البرهان، ص 14.

إذا تمثّلَ بملكته الذهنية الدلالةَ المعجمية لأفعال الجمل التالية: (هلَكَ الخلقُ، وسَقَطَ الورقُ، وعَرِقَ الولدُ، ونَضِجَ البرتقالُ، وحَقِبَ الرجلُ، وجَمُلَ الوجهُ، وضَخُمَ الصّوتُ، وغَلُظَ الذّراعُ)، فإنه يكون عالماً بالقوة بمقولة الفعل القاصر الفرعية[21].

رابعاً: الاستنباط القياسي: قاعدة معرفية صيغت بعبارات متغايرة، نعتمد منها مرحلياً قول ابن سينا: «فالجزئي إذا عُلِمَ وجودُ حكم عليه كان ذلك علماً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى»[22]. وبتعبير آخر إذا تَمَثّلَ المتعلّمُ بملكته الذهنية أن الفعل في الجملة (هَرَبَ اللصُّ) يُراكب موضوعاً واحداً هو السببُ في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود والشاهدُ على تحقُّقه، علم بقاعدة الاستقراء المراسي انتماءَ (هَرَبَ) إلى مقولة الفعل اللازم الفرعية[23]، وعلم بقاعد الاستنباط القياسي أن أفعال الجمل التالية أفعالٌ لازمة: (ثارَ الشعبُ، وقَعدَ الخونةُ، وفَرَّ المستبدُّ).

وهذه النماذج من القواعد المعرفية تكشف عن درجة النضج التي أدركها الفكر الكسبي وعن ورود فرضيته التي تستوجب الأخذ بطريقة التعليم والتعلم التربوية لتدريس اللغة أو أية مادة من المواد التعليمية. وقبل الانتقال إلى بيان طريقة الاكتساب التربوية لا بأس من

---

(21) الفعل القاصر يصدق على كل فعل يقتضي بمقولته الفرعية علاقةَ العلية الدلاليةَ التي تجمعه بموضوع يكون شاهداً على تحققه. أما الموضوع الذي يكون سبباً في خروج الفعل من العدم إلى الوجود فلا يحتل معه. للمزيد من التفصيل راجع مقولة الفعل في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(22) ابن سينا، البرهان، ص15. راجع أيضاً قياس العلة لدى الأصوليين.

(23) خاصية اللزوم تصدق على كل فعل تقتضي بمقولته الفرعية علاقة السّبَبِيّة الدلالية التي تجمعه بموضوع واحد يكون في نفس الوقت سبباً في خروج الفعل من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحققه. راجع هذه المقولة في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

التذكير بالترابط المصرّح به في مقدمة هذه الدراسة. وبكلمة واحدة يمكن القول: إن ما يُلاحظُ من انقسام العدة المعرفية عند تشريحها من لدن المختصين تشريحاً وظيفياً يجب أن يكون ملحوظاً لدى المختصين في المناهج المستعملة لتكوين المعرفة في مختلف الحقول العلمية، ولدي اللسانيين المهتمين بوصف اللغة وباكتسابها.

## 2. اللغة: طريقة اكتسابها

سبق أن أثبتنا في أكثر من موضع[24] أن اللغات البشرية على تغايرها النسبي تتقاسم نفسَ مبادئ التكوين، وتشترك في نفس الخصوص. أما المبادئ التي يتقوَّمُ منها نسقُ كل لغة بشرية فعددها واحد، وهي متوالية على نفس الترتيب الآتي، ومحتويات بعضها كليٌّ والآخر إما نمطيٌّ وإما خاصٌّ.

- أولها المبدأ الدلالي؛ يتكوّن من نوعين من الكليات الدلالية:
  1. عددٌ محصورٌ من العلاقات الدلالية الكلية؛ وهي السببية والعلية والسَّبْلِيَّةُ واللزوم والانتماء والإضافة.
  2. مفردات غيرُ متناهية تنتمي إلى بضع مقولات قد لا تتجاوز العشرة.
- وثانيها المبدأ التداولي؛ محتواه كليٌّ يتألَّف من:
  1. علاقات تداولية كلية تقوم بين المتكلِّم «م» والمخاطَب «خ».
  2. قيودٌ كليةٌ تحكم طرفَيْ العلاقة التداولية؛ ككون المتكلِّم «م» مقيَّداً باعتبار مخاطبه أو استحضاره.

---

(24) راجع مبادئ قيام الملكة اللسانية في القسم الثاني من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والفصل الثامن من كتاب الوسائط اللغوية والمباحث المحال عليه هناك.

- وثالثها المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية؛ محتواه احتمالاتٌ متقابلةٌ على سبيل الثالث المرفوع، تُجبر كلُّ اللغات البشرية على الأخذ باحتمالٍ معيَّنٍ وإهمالِ مقابله. كوسيط العلامة المحمولة ومقابله وسيط الرتبة المحفوظة. فإنّ أيَّ لغة كالعربية واليابانية اختارت الوسيط الأول ضمنت لتركيبها بنيةً قاعديةً ذاتَ رتبة حُرّة. بينما اللغاتُ الآخذةُ بالوسيط الثاني كالأنجليزية والهوسا فإن تركيبَها يختص ببنية قاعدية ذات رتبة قارة.
- ورابعها المبدأ القولي؛ بعضُ محتواه كليٌّ وبعضُه الآخرُ خاصٌّ، وهو في كل اللغات متكوِّنٌ من:
  1. عدد محصور من النَّطائق الموزَّعَة على الصوامت والصوائت.
  2. قواعدُ تركيبها تركيباً مزدوجاً؛ كقواعد تركيب النطائق لتكوين قَولاتِ الجذور أو الجذوع، وقواعد بناء الصيغ الصرفية لتوليد المداخل المعجمية المفروع من أصولها، وقواعد تركيب المداخل المعجمية لتوليد الجمل، وقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.

قيامُ اللغات البشرية وكذلك النماذج النحوية الواصفة لا يكونان أو يتيسَّران بغير واحد من المبادئ الأربعة، أو بغير اتساقها عند نشأة النماذج على الترتيب التالي: محتوى المبدأ الدلالي أساسٌ لتكوين محتوى المبدأ التداولي، وكلاهما أساسٌ لانطلاق محتوى المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية، والأخيرُ أساس لتشكُّلات محتوى المبدأ القولي.

### 1.2. نصوص اللغات واحدة ومحتوياتُها نمطيةٌ أو خاصة

كما تستقوِّمُ اللغات من مبادئَ واحدة فإنها تتفرَّعُ إلى عدد من النصوص واحد[25]. إذ النسق اللغوي قابلٌ لأن يتجزأ فصلاً لا قطعاً

(25) انظر الفصل السابع: خصوص اللغات وعوالم اللسانيات، من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

إلى أنساق فرعية بالفصل الإجرائي وليس بالقطع الاصطلاحي، ويتحوّلُ كلُّ نسقٍ فرعيّ إلى نصٍّ لغويٍّ، ويصير عدد النصوص في كل لغة واحداً.

من خصائص النص في أي لغة: 1) الاستقلال بموضوعه، 2) الارتباطُ من الطرفين بالذي يليه، 3) كونُه يمثل مستوىً لغوياً معيناً أو ينتمي إليه، 4) الإسهام في صياغة البنية القولية. أن تُشكّل الوسائط النحوية، كما سلف، أحد المبادئ الأربعة المقوِّمة للبنية اللغوية يترتب عنه أن تتغاير النصوصُ اللغويةُ محتوياتُها لا عددُها من نمط لغوي إلى آخر. إذ بوسيط الجذر تكوَّن لنمط من اللغات كالعربية معجمٌ شقيق، ويقابله وسيط الجذع تشكّلَ لنمط لغوي آخر معجم مسبك. وكلا المعجمين يمثّل نصاً لغوياً واحداً، وإن لم يكن لهما محتوىً واحدٌ.

عددُ النصوص اللغوية الجامعة للخصائص المسرودة أربعةٌ في كل اللغات؛ وهي في جميعها مرتبةٌ على النحو التالي:

(1) **النصُّ التصْنيفيُّ**؛ محتواه مادةٌ صوتيةٌ وعلاقاتٌ توليفية. وهو يتفرع مباشرة إلى:

1. **مكـوِّنٌ نُطقِـيٌّ** يضم عدداً محصوراً من النطائق، كل نطيقة متميزة بقيمتها الخلافية التي تستمدُّها من حيز إصدارها في جهاز التصويت البشري، ومن حجرة الرنين التي تتردد فيها، ومن درجة الحبس والإطلاق للنفس، ومن تقريب الوترين الصوتيين أو إبعادهما. وهذه الوحدات الصوتية قابلةٌ لأن تتراكبَ تراكباً مشروطاً بواسطة قواعد التأليف فيكون المخَـرْجُ أو الناتجُ قولاتٍ؛ وهي الألفاظ المفردة. ومجموع التصويتات المستعملة في كل لغة لها تقسيمات واحدة من بينها أن تتفرّع إلى:

النطائق عبارة عن تصويتات تنفرد كلٌّ واحدة بالجمع بين القيمة الصوتية الخلافية ووظيفة التغاير الدلالي. فالتفخيم مثلاً ينتج عن ترديد تصويتة في حجرة رنين مقعرة، وهو غيرُ الترقيق المتولد عن الترديد في حجرة رنين مسطّحة. ولكلتا النطيعتين وظيفةُ التغاير الدلالي؛ إذ ينتج عن ترديد / ر/ من (درس) في الحجرتين المذكورتين فعلان كما في الجملتين: (دَرَسْتُ القرآنَ) و(دَرَسْتُ الحِنطَةَ). وهما أيضاً يتعلّق التغاير الدلالي لاسم المكان في التركيب الإضافي في نحو: (مسرح الماشية) و(مسرح العرائس). فالنطائق متغايرةٌ صوتياً وفارقةٌ دلالياً.

البدائل؛ وهي تصويتات تتميز بقيمها الصوتية الخلافية وبتجرُّدها من وظيفة التغاير الدلالي، مثلاً تصويتةُ /ج/ في مثل (رَجُل) قد تُنطق جيماً قاهرية أو جيماً قرآنية، وفي كلتا الحالتين لا يتغير معنى هذا المدخل المعجمي. فهي إذن متغايرة صوتياً غيرُ فارقة دلالياً. وكذلك تعاقب التصويتتين /س/ و/ز/ في مثل (مهندس أو مهندز)، وتعاقب التصويتتين /م/، و/ب/ في(مكة أو بكة) خاصة. وعليه إذا تعاقبتْ تصويتتان على نفس الموقع من القَوْلَة وتغير المعنى فهما من النطائق، وإذا لم يتغير كانت إحداهما من البدائل[26].

ولسنا في حاجة إلى التذكير بأن طريقة التنشيط التربوية غير واردة لتعليم محتوى للمكوّن النُّطقي الخاص باللغة العربية، ولا

(26)للتوسع في الموضوع انظر سيبويه حيث يتحدث عن الحروف الأصول والحروف المسروع في الكتاب، ج 2، ص 404، والأوراغي التصويتات النطقية وبدائلها اللهجية، حوليات الجامعة الإسلامية البحر، العدد 5، 1999، ص 119-134. ومجلة التاريخ العربي، العدد 8/1998، ص 171-182

الطريقة التلقينية بنافعة؛ إذ يمكن للمعلم أن يتحدَّث طويلاً عن مخارج الحروف وصفاتها، ولا يُكسب هذا الحديثُ طالباً القدرةَ على التلفُّظ بتصويتات العربية التي لم يسمعها من قبل.

2. **مكـوِّنٌ نصيٌّ**؛ وهو يضم مجموع قواعد التأليف بين الطائق لتكوين قَولاتِ المداخل المعجمية. منها قولهم: «فإن ورد عليك خماسي معرًّى من أحرف الذلاقة والشفوية فاعلم أنه مولَّد وليس من صحيح كلام العرب»[27]. «العين والحاء لا يأتلفان في كلمة واحدة أصلية الحروف لقرب مخرجيهما إلا أن يؤلَّف فعلٌ من جمعٍ بين كلمتين كحيَّعَلَ». «حروف الحلق هي من الائتلاف أبعد لتقارب مخارجها من معظم الحروف أعني حروف الفم. فإن جمع بين اثنين منها قُدِّم الأقوى على الأضعف نحو أهل، وأحد، وأخ، وعهد. وكذلك متى تقارب الحرفان لم يُجمع بينهما إلا بتقديم الأقوى على الأضعف». و«معلوم أنه لا يجتمع ساكنان في الوصل». «يجوز تخفيف الهمزة حشواً ويمتنع تخفيفها أولاً». «يُستهجن الخروج من الكسر إلى الضم ولو بحاجز ساكن»[28]. و«كل فعلٍ كانت عينُه ولامُه من موضع واحد فماضيه مدغم لا غير نحو: شدَّ، ومَدَّ، وشَدَّ»[29]. هذه بعض النماذج من القوانين النصية المستحكمة في بناء قَولاتِ المداخل المعجمية في اللغة العربية،

---

(27) أحرف الذلاقة ستة وهي: /ر/، /ل/، /ن/، /ف/، /ب/، /م/.

(28) للمزيد من التفصيل راجع مبحث موضوع قوانين اللغة في ص 139 من كتاب الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(29) ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، ص 450، المكتبة العربية، حلب 1973.

وهي من قبيل القواعد الخاصة التي لا يمكن معرفتها وتوظيفُها في الاستعمال إلا بتعليمها وتثبيتها والتدريب على استخدامها.

(2) **القصُّ المعجمي**: محتواه عددٌ غيرُ محصور من المداخل المعجمي، وكلُّ مدخل «د» معجميٍّ «ع» يتكوَّنُ من اقتران «/» قولَةٍ «ق» بكلمة«ك»، كما في المثال الموالي:

د ع ← ق/ك.

ق/ك ← هلال/☾.

وهكذا يكون القص الْتسنني، بمكونيه النُّطق والنَّعت، قد وفَّر للمعجم مادةً صوتيةً، ويبني بها القصُّ الذي يليه أي المعجمُ قَولاتٍ لكي يقرنها بكلماتٍ اقتران القَولَة «هلالٌ» بالكلمة «☾» في المثال السابق. وكذلك يستمر في نحو «حَرَمٌ/ ☼»، و«شمسٌ/ ☼»، و«كِتابٌ/ 📖»، و«مِفْتاحٌ/ 🔑» إلى أن تنشأ جميعُ مداخله المستعملة في حقبة من تاريخه. والقص المعجمي يتفرَّع في كل اللغات إلى:

1. **معجم واقع**؛ يتميز في كل اللغات بتضمُّنه للمداخل المعجمية الأصول، وهي التي لا تؤخذ من غيرها وتسري في فروعها، وهذه عبارة عن جذوع في اللغات الجذعية، أو «تحقيقات الجذور» في اللغات الجذرية. ومحتوى المعجم الواقع في جميع اللغات تُكتسب موادُّه بقواعد السماع الاستقرائية، ولا يُكتسب شيءٌ منها بقواعد القياس الاستنباطية.
2. **معجم متوقَّع**؛ مداخلُه فروعٌ محوّلةٌ عن أصولها بواسطة القص التحويلي وهو القص الاشتقاقي المركب مزجياً من الاشتقاق والصرف، كما سبقت التسمية في الوسائط اللغوية. ويختصُّ اكتساب هذا القسم من المداخل عن طريق قواعد القياس الاستنباطية.

(3) الفصلُ التحويلي، محتواه قواعدُ توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد هذا الفصل ذات طبيعتين:

1. قواعد دلالية لاشتقاق كلمة من أخرى. من هذا الضرب نذكر: «المطاوعة مشتق من الفعل المتعدي العلاجي»، وصفة «المفعول تُشتق من الفعل المبني للمفعول»، و«المغالبة تؤخذ من الفعل المتعدي الافتراقي»[30].
2. قواعد صرفية لاستبدال صيغة من أخرى، وهي المتحكمة في نقل القَولَة من بنية صرفية إلى أخرى. من هذا القبيل قولهم: «إذا كانت فاء افتعل دالاً أو ذالاً أو زاياً قُلبت تاؤه دالاً»[31]. و«متى اجتمعت الواو والياء، وقد سبقت الأولى بالسكون، أيتهما كانت، قُلبت الواوُ ياءً وأُدغمت الياءُ في الياء»[32].

اكتساب محتوى الفصل التحويلي لا يكون بطريقة واحدة، فقواعد الاشتقاق لا تختلف من لغة إلى أخرى لأنها ذات طبيعة دلالية، والدلالي في الأصل كلي؛ إذن يمكن أن يكون الطلبة الكبارُ مزودين بقواعد الاشتقاق المكتسبة ضمن قواعد لغتهم الأصلية. وفي هذه الحالة قد لا يحتاج المعلّمُ إلى أكثر من تنبيههم إلى ما في أذهانهم.

---

(30) يتميز الفعل المتعدي الافتراقي بكونه يتطلع إلى موضوعين كلاهما قابل لأن يفعله بالآخر. وهو في مقابل الفعل المتعدي الاقتراني المتطلع أيضاً إلى موضوعين أحدهما يفعله بالآخر ولا ينعكس. للمزيد من الإيضاح راجع الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(31) يمكن توضيح القاعدة أعلاه بالأمثلة التالية: زجرَ ← افتعلَ ← ازدجر. ذكرَ ← افتعلَ ← اذّكرَ. دثّرَ ← افتعلَ ← ادّثّرَ.

(32) من أمثلة ابن يعيش الموضحة للقاعدة المذكورة: أن الأصل القياسي لقوله سَـيِّدٌ هو سَيْوِدٌ وقد توفر في بنيتها الصرفية الشرطان فوقع القلب والإدغام. كما أيضاً في ميّتٌ، وهيّنٌ. راجع شرح الملوكي، ص 461.

أما القواعد الصرفية الخاصة بالعربية وإنها أكتسابها من لدن الطلاب الناطقين بغير هذه اللغة يحصل بالطريقة التعليمية الجامعة بين قواعد الاستدلال الاستقرائية وقواعد القياس الاستنباطية.

(4) **الفصُّ التركيبي**: يحوي عبارة عن قواعدَ لتأليف المداخل المعجمية وتركيبِها بهدف إنشاء جملٍ تامَّةِ التكوين ومستوفيةٍ لشروط التواصل. والفص التركيبي في العربية ونحوِها من اللغات التوليفية كاليابانية ونحوها الفارسية يتفرّع إلى مكونات ثلاث، وهو في غير هذا النمط اللغوي مقسَّمٌ إلى اثنين لا غير، كما في الأنجليزية ونحوها الفرنسية.

ا. **مكوّنٌ تأليفي**: يضم قواعدَ التأليف الدلالية، وهذه عبارة عن علاقات دلالية كلية، أي لا تتألّف جملةٌ في لغة بشرية بدونها. وقد سبق أن عرضناها تحت المبدأ الدلالي، ولا بأس من التذكير بها مجدداً. منها علاقة السببية «[illegible]»، التي تُؤلّف فعلاً متعدياً أو متخطياً[33] بالموضوع المرفوع وتحمل فيه وظيفةَ الفاعل النحويةَ. والعلية «[illegible]» التي تُؤلّف إما منصوباً بأحد الفعلين السابقين وإما مرفوعاً بالفعل القاصر وتكون عاملةً فيه لوظيفة المفعول النحوية. وعلاقة الشَّبأة «[illegible]» التي تحمل وظيفةَ

---

(33) الفعل المتعدي حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين ويتلازم معه بحيث يكون أحدُ الموضوعين سبباً في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود، ويكون الآخرُ شاهداً على تحقق الفعل. وبعبارة أخرى الفعل المتعدي هو الذي ينتقي بحقوله الفرعية علاقتي السببية والعلية، فتجمعه الأولى بالموضوع الذي يتلقى وظيفة الفاعل النحوية، وتجمعه الثانية بالموضوع الآخر التي يتلقى وظيفة المفعولِ النحوية من أمثلته قطع وكسر وجمع. أما الفعل المتخطي فهو حدث مشحون دلالياً لتضمنه معنى فعل آخر، وهو بذلك يتطلع إلى موضوعات ثلاثة أو ينتقي بحقوله الفرعية ثلاث علاقات دلالية السببية والسبلية والعلية.

الفاعليـــة في الموضـــوع المرفوع المؤلَّف بها مع الفعل اللازم، وتحمـــل نفسَ الوظيفة في المنصوب الثاني المؤلَّف بها مع الفعل المتعـــدي. وعلاقة اللزوم «م»، التي تُؤلِّف دلالياً نواةَ الجملة بالفـــضلات، وتحمـــل في هذه الأخيرة وظائف نحوية مختلفة بـــشروط متغايرة. كما سيتضح في موضعه. أما علاقتا الانتماء «∈» والإضافة «ل» فلا تحملان وظيفةً نحوية. الأولى تؤلِّف مـــدخلين في تـــركيب التقييد، بشرط أن يكون أحدهما عاماً والآخـــر خاصـــاً، والثانية تؤلف مدخلين في مركب إضافي. وبواسطة ما سرد من العلاقات الدلالية تتألَّف المركباتُ دلالياً لتكوين الجمل في كل اللغات.

2. مكـــوِّنٌ إعرابـــي، وهو خاص باللغات التي تُوظِّف العلامة الـــصوتية بهـــدف الإعـــراب عن الأحوال التركيبية كالرفع والنصب. فالحالةُ الأولى تحملها في جميع اللغات علاقةُ الإسناد التـــركيبية «م»، والحالة الثانية تحملها علاقةُ الإتصالِ التركيبية «ﻫ». علاقـــة الإســـاد تقوم بين المتساندين (م ع م)، وتحمل فـــيهما الرفع. وتقوم علاقةُ الإتصال الحاملةُ لحالة النصب بين نـــواة الجملة (م ع م)، وفضلاتها «فض»، كما تعبر عنه الدالةُ الموالية:

ج ← ± صد (م ع م) ﻫ ± فض.

3. مكـــوِّنٌ ترتيبـــي، تحتوه علاقاتٌ تداوليةٌ، وهي التي تقوم بين المتخاطـــبين وتخلِّـــف أثراً في بنية الجملة. ومن عمل العلاقات التداولـــية تـــرتيب مكونات الجملة، إذ بحســـب الغرض الذي يـــرومه المتخاطـــبان تـــأتي مكوناتُ أيَّة جملةٍ عربيةٍ وفْقَ أحد التراتيب التالية:

﴿الناسَ أنفسَهم يَظْلمون﴾.
﴿جاءَ أُمَّةً رسولُها﴾.
﴿بالآخرةِ هُمْ يوقنون﴾.
(يلومُ قومَهُ زهيرًا).
﴿الرَّحمنُ علَّمَ القرآنَ﴾.
(إياكَ يستعطفُ ذو فاقة).

كـون العربية ومثيلاتها من اللغات يتألف تركيبُها من المكونات الثلاثة لا يمكـن اكتسابُ هذه المنظومة من لدن الطلاّب إلا بواسطة قـواعد الاستقراء الاستدلالية. وهم عندئذ يفتقرون إلى معطيات لغوية من قبيل التراتيب الستة المسرودة أعلاه، وهنا يقوم دليلُ مراسي على أن لتركيب العربية ومثلها من اللغات التوليفية بنيةً قاعدية ذات رتبة حرة، وأن تـرتيب مكـونات الجملة من عمل أصول التخاطب المتمثلة في العلاقات التداولية. وهذه الأصول كما سبق من المبادئ الأربعة المقوِّمة للغات.

## خلاصة

لا شكَّ في أن مختلف الأقوام الناطقين بمختلف اللغات يشتركون في معـارفَ أولـية واحـدة، كالبديهيات المنطقية من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساويةٌ، وللمبادئ اللسانية كمبدأ التعلق البنيوي القاضي بتجزُّؤ العبارة اللغوية إلى أجزاء متجزِّئة متناهية. موحِّدُ هذه المعـارف الأولية أو العلوم الضرورية في تصوُّر الطبعيين بنيةُ الدماغ البشري، وفي تصوُّر الكسبيين بنيةُ الكون الوجودي. ويلزم بالضرورة المنطقية عن وقوع الطبعيين والكسبيين على طرفَيْ النقيض المبرهناتُ التالية:

المعارف الأولية ليست موضوعاً للاكتساب لدى الطبيعيين، وإنما تنتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف. وأصل سلفهم إذا كانت الأسماء فإن مبادئ الأنساق الصورية من لسانية أو منطقية يجب حتماً أن تكون مرقونة خِلقةً وتكويناً في هذه الخلية.
المعارف الأولية تعني العلوم الضرورية لاقتناص غيرها تُشكِّل موضوعاً للاكتساب في التيار الكسبي. ويكون تحصيلُها بدخول الملكات الذهنية المبرمجة للتشكل بنية ما يحلُّ فيها في علاقة مع الكون الوجودي المنتظم على وجه كلي، أو عن طريق التلقين الذي يكون من المعلّم إلى المتعلّم.

- أنسب طريقة لتعليم اللغة في الاتجاه الطبيعي ما قام على إثارة الإرث المعرفي المنسوخ في خلايا العضو الذهني المسمى ملكةً لغويةً. وعليه يجب على المدرِّس أن يتحوَّل إلى منشِّط للمعرفة الموروثة أصالةً أو بالتضمُّن. وأحذقُ المدرِّسين من أتقن مهارة السؤال الذي يربط بين معطيات خارجية وإثارة معارف من داخل الملكة اللغوية.
- أنسب طريقة لتعليم اللغة أو غيرها ما قام على تلقين معارف ضرورية ليس بإمكان المتعلم أن يصل إليها بنفسه. ثمَّ حمله على استعمال قواعد الاستنباط لاكتساب علومٍ مستحصلة من الأولى بالضرورة المنطقية.

فكلُّ إنسان انتظمت ملكاته الذهنية بعلاقة مع العالم الخارجي علم من جهة هذا الكون الوجودي أن في هذا العالم فواعل وأفعالاً ومفاعيل، لكنه ليس له أن يعلم من تلقاء نفسه كيف تُركَّب اللغاتُ هذه الكلياتِ الدلاليةَ لتكوِّنَ منها جملةً، وإلاَّ صحَّ أن يعلم كلُّ واحد جميعَ اللغات من غير تعلُّم من أحد. ولانتفاء هذا الإمكان قطعاً بقي أنَ

يُوجد قسمٌ من اللغة بالتعليم من المعلّم والقسمُ الثاني بالتعلُّم الذاتي. ومن شأن هذين القسمين أن يشكلا الطريقة التربوية الواجب اتباعُها في كل درس لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم من الأقوام الناطقين بغيرها.

## الفصل الثاني

# قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية

### مقدمة

استقرَّ الآن في نظرية اللسانيات النسبية أن القالَبَ اللساني عبارةٌ عن نموذج فرعي يتولّى دراسةَ فرعٍ لغويٍّ في سياق ائتلاف مجموع القوالب في نموذج نحوي ينهض من جهته بدراسةِ اللغة بجميع فروعها المتشابكة محتوياتُها.

وثبت أيضاً أنّ تكوينَ مهارةٍ لغويةٍ في العضو الذهني المطبوع خِلقةً على التشكُّل بنيةَ ما يحلُّ فيه من خارج ذاته مرهونٌ أولاً بالتدريس المباشر لمحتوى النص المعني، وثانياً بالوصف اللساني لمحتوى ذلك النص، بشرط أن يكون الوصف مطابقاً للمحتوى النص المدرَّس، وإلاّ تعذَّرَ الانتفاعُ التربوي بما وَصَفَ القالبُ اللساني.

ويتحقّقُ التدريسُ المباشرُ لمحتويات النصوص اللغوية بحَمْلِ المتعلمين في الفصل الدراسي على ممارسة العمل اللغوي كما لو كانوا في الوسط الاجتماعي. وحَمْلُ الفرد على مزاولة أعمال اللغة مطلقاً يستلزم تضافرَ خمس عملياتٍ متتالية: أولها سَمْعُ البنية القولية للعبارة المعنوية. ثانيها فهمُ البنية الكلامية المقترنة بالبنية القولية المسموعة. ثالثُها خزنُ كلتا البنيتين؛ المسموعةُ في العضو الذهني المكلّف بحفظ الصور، والمفهومةُ في العضو القريبِ المكلّف بحفظ المعاني. رابعُها ذِكْرُ آخرِ ما اختُزِن في المُصوِّرة والحافظة من الأبنية القولية والكلامية. خامسها

ترويضُ جهازِ النطق حتى يرتاض للنطائق التي تتركّبُ منها البنيةُ القولية، وتُرْييضُ الملكة الناطقة بنسق النحو التوليدي حتى تعتاد على التمييز بين سليم العبارة ومختلّها.

ويأتي وصفُ القالَب اللساني مطابقاً لمحتوى النصِّ النحوي إذا توافرت شروطٌ مضبوطةٌ في نموذج النحو التوليدي المبني في إطار نظرية اللسانيات النسبية بهدف وصف العربية ونحوها من اللغات التوليدية[34]. من تلك الشروط يهمُّ اللسانياتِ التربويةَ حالياً شرطٌ تعليمي يتعلق باستجابة الوصف للكفاية النصية، وتحصل هذه الكفايةُ بتوجيه اهتمام المتعلمين إلى الظاهرة اللغوية المتكرِّرة في نص الدرس لحمْلِهم أولاً على ملاحظة خصائصها، وثانياً على استنباط القاعدة المطبِّقة لإنشاء الظاهرة اللغوية موضوعِ الملاحظة والتأمّل. حتى إذا جيء بشيء من الوصف اللساني للقاعدة المستهدَفة في الدرس، وكان الوصفُ موافقاً لما استنبطه المتعلمُ من ملاحظته تأكّدت لديه تلك القاعدةُ وترسّخت في نفسه. وهو وجه الانتفاع التربوي بالوصف اللساني.

## 1. المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

يُتحدَّث في علوم التربية عن المهارات اللغوية بشيء من التساهل في العبارة[35]، فغلب التقليدُ في سرد عددها، وظهر الغموضُ في تحديد

---

(34) المطابقة بين النموذج وموضوعه مبرر وجيه لنقض نظرية لسانية لا تُطابِقُ تصوّراتُها واقعَ لغات، ثم إقامة نظرية أخرى بديل توافق تنبّؤاتُها وقائعَ سائر اللغات. للمزيد من التوضيح راجع كتابنا الوسائط اللغوية.

(35) راجع على سبيل المثال الباب الرابع «تدريس المهارات اللغوية» في ص 145 من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمد طعيمة. وكذلك المباحث 1-7 في كتاب إسحاق أمين «منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها».

محتوياتها، ثم جاء الحديث عن تدريسها فضفاضاً تنقصه الدِّقّة في وصف مختلف العمليات التربوية التي ينبغي إجراؤها على المواد اللغوية لتكوين المهـــارة المطلوبة. ولعلّ أهمَّ العوامل فيما وُصف من التساهل راجعٌ إلى تناول البيداغوجي لتدريس اللغة دون استثمارٍ لنتائج البحث اللساني في موضوع اكتساب اللغات.

ويهمــنا في هذا المبحث تعيينُ عدد المهارات، وتحديدُ محتوياتها، والكشف عن نسبة بعضها إلى بعض، لكي ننتقل في مباحثَ لاحقةٍ إلى وصف كيفية تدريسها. ولنتجنَّب ما لوحظ من القصور المسرود بعضُه أعــلاه، ينبغـي تناولُ كلِّ مسألة مما ذُكِر في الحقل المعرفي المركَّب من اللسانيات النسبية خاصّةً والعلوم التربوية كافّةً.

لا يتميَّزُ بعضُ المهارات اللغوية عن بعض بما يُوضع لكلِّ واحدةٍ من الأسماء، وإنّما يكون تحديدُها باعتبارات أربعة: أولاً من حيث الموادُّ اللغـــوية الداخلـــة في تكوين ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصتها من الـــوقت المنفق في تكوينها، بالقياس إلى ما يُنفق في تكوين غيرها، وثالثاً مـــن حـــيث أســـلوب التدريس المتَّبع في تعليم موادها اللغوية، ورابعاً باعتـــبار الهـــدف المتوخى من تدريس موادَّ لغوية معينة باتّباع أسلوب مرسوم في ظرف زمانيّ محدَّد.

مـــن تضافر تلك الاعتبارات الأربعة تتحدَّدُ شخصيةُ كلِّ مهارة، وتنفصل عن غيرها. فالموادُّ اللغويةُ الخاصّةُ بكلِّ مهارةٍ تُعيِّنها اللسانياتُ النسبيةُ التي قامت على تفصيص اللغات البشرية، والمقارنة بين خصوصها بهدف الكشف عن انتماء هذه اللغة أو تلك إلى أحد النمطين اللغويين المتقابلين تقابلَ الضدين المنتظمين بمبدأ الثالث المرفوع.

لقد برهنت نظريةُ اللسانيات النسبية على أنّ نسق اللغات البشرية مـــتقوِّمُ البناء من خصوص لغوية؛ عددُها في الجميع واحد، وموادُّ كلِّ

فصٌّ من صنفٍ واحد. لكنْ محتوى كلِّ فصٍّ ليس خاصّاً، لأنه لا يخلو مـــن موادّ تشترك فيه أكثرُ من لغةٍ، ولا كليّاً، لأنه ليس كلُّ ما في فصِّ إحـــدى اللغات يوجد بالضرورة في فصوص الجميع، بل يكون الفصُّ نمطيّاً لوجود موادِّه في لغاتٍ على نحوٍ ممكنٍ نظريّاً، ووجود بعض الموادّ في الباقي على نحوٍ آخر. وليس بين ذينكم النحوين نمطٌ ثالث.

لتوضيح المثبت في الفقرة الأخيرة نمثّل بعدّ الفصِّ التحويلي مؤلّفاً في كـــلِّ اللغات من مكوّنَين اثنين؛ أولهما اشتقاقي يضمُّ قواعد دلالية لاستدلالِ بعض الكلمات من بعض، وثانيهما صرفي يضمُّ قواعدَ صورية لـــضَبْطِ التغييرات التي تطرأ على القولة وهي تنتقل من بنية إلى أخرى. ولـــهذا الفصِّ نفسُ الوظيفة في جميع اللغات؛ إذ يضطلع بتوليد المداخل المعجمـــية الفروع من أصولها. فهو في العربية يُفرِّعُ من المدخل الأصل (نَـــصَرَ) مثلاً مفرداتٍ كثيرةً، نسرد منها (نَصْرٌ، ناصِرٌ، نَصّارٌ، نُصِرَ، مَنْصورٌ، نَصيرٌ، استنْصَرَ، مُستَنْصِرٌ، استنصارٌ، تَناصَرَ، مُناصَرَةٌ، مُناصِرٌ، تَناصَرَ...).

ويـــنهض نفـــسُ الفصِّ بنفس الوظيفة في اللغة الفرنسية مثلاً، إذ يَشْتَقُّ من المدخل المعجمي الأصل عدداً من المداخل المعجمية الفروع، كما يتضح بالمثال في الطرة أسفله[36].

أمـــا نمطـــية الفـــصّ التحويلي فتتَمَثّلُ في مكوّنه الصرفي خاصّةً لـــصورية قواعده المرتبطة مباشرةً بالمبدأ الوضعي للوسائط النحوية. إذ بسبب هذا المبدأ تضطرُّ جميعُ اللغات البشرية لأن تختار لمكونها الصرفي أحدَ الوسيطين اللغويين التاليين:

---

(36) مـــن الأصـــل المفتـــرض terre يُفرّع الفصُّ التحويلي مفرداتٍ نذكر منها terrain terrer terrestre déterrer enterrer enterrement territoire terrer terreux terrien ...

إمّـا وسيطُ الإلصاق، فيحصل التوليدُ عندئذ بواسطة زيادات في صورة سابقة أو لاحقة تلتصقان بالجذع كالمسطَّر عليها في مثال الطرة (5) أسفله. وهـو اختيارُ نَمط الفرنسية ونحوها من اللغات الجذعية معجمـاً الإلصاقية صرفاً. وباختيار هذا النمط اللغوي لوسيط الإلصاق أضـاعت على مكونها الصرفي استعمالَ الإتاحات التي يُوفّرها الوسيطُ النحوي المقابل.

وإمّـا وسيطُ الوزن، وإذّاك يكون التوليدُ بواسطة الصيغ الصرفية الـتي تُبنى بالصوائت فقط، كما تُبنى الجذور بالصوامت لا غيرُ. وعلى وسـيط الـوزن وقع اختيارُ نَمَط العربية ونحوها من اللغات الجذرية مُعْجمـاً الوزنية صرفاً. ولعلَّ هذا الاختيارَ من العربية معلّلٌ بالتطلُّع إلى اسـتثمارها لشيء من إتاحات وسيط الإلصاق، وقد تحقَّق لها ذلك في مع «الياء المشدَّدة للنسبة» الملحقة بالاسم لتعريب آخر منه، كما في مثل (فلسطين + يّ ← فلسطيني).

وهكـذا تكون العربية قد جمعت بين الاستثمار التام للإمكانات الـتي يُوفّـرها وسيطُ الوزن وبين استغلال بعضٍ من إتاحات وسيط الإلـصاق، فوجدناها تتوسَّلُ بمثل الصيغة (تَفَاعَلَ) لاستئلال (تَدارَسَ) من (دَرَسَ) المؤلَّف بدوره من الجذر(درس) والصيغة (فعَلَ). ثُمّ تُلصق مـثلَ الزوائد(يـ ... ون) لتركّبَ (يَتَدارَسُونَ). ويطَّرد ذلك في مثل (رجل + فَعُلٌ ← رَجُلٌ + فِعَالٌ ← رِجالٌ + ات ← رجالاتٌ).

وقد تمت البرهنةُ على امتناع وجود وسيط لغوي ثالث بين وسيطَيْ الإلـصاق والـوزن، وبالتالي زالَ كلُّ احتمالٍ لوجود أكثرَ من نمطين من الصرف. كما امتنع أن يُوجد لكل لغة صرفٌ خاصٌّ، أو أن يُوجد صرفٌ عامٌّ يصدق في جميع اللغات. والذي ذكرناه هنا يُعتَبر في اللسانيات النسبية مـن الثوابت الراسية التي لا ينبغي إغفالُها في التخطيط التربوي، وإلاَّ فُتح

الـبابُ أمـام الإسـقاطات المترتِّبة عادةً عن تعميم قواعد أحد النمطين بالتوسـيع من أجل تطبيقها على النمط اللغوي الآخر. وهو ما يحدثه حاليّاً المطبِّقون للنماذج النحوية الغربية في وصف قواعد اللغة العربية.

بـيَّنَ أن دورَ الفص التحويلي في كلِّ اللغات منحصرٌ في توليد بعـض المـداخل المعجمية من بعضٍ، وهو باعتبار هذا الدور لا ينفرد بـتكوين مهارةٍ لغويةٍ بالمعنى التربوي للمهارة، لكنَّ مادتَه التي تُشكِّلُ محتواه هي من لوازم إغناء الرصيد اللغوي الضروري لاستحداث مهارة المثاقفة والمحادثة وتطويرها، كما سبق أن وضحنا ذلك في مقدمة القسم الأول من هذا العمل.

ويكون لتدريس محتوى الفص التحويلي هدفٌ مباشرٌ ينحصر في إقدار المتعلِّم أولاً على تحديد دلالات الصيغ الصرفية، ويحصلُ له ذلك بتعلـيمه قواعد المكون الاشتقاقي. وثانياً على إجراء التغييرات القانونية علـى هيأة المقولة عند اضطراره إلى نقْلِها من بنيةٍ إلى أخرى، ويحصل للمتعلم هذا الشقُّ الثاني من تلك القدرة التحويلية بمعرفة قواعد المكون الصرفي والتمرُّن على استعمالها.

وعلـى الـرغم من انصباب قواعد الفص التحويلي على المداخل المعجمـية، وهـي مفردات غيرُ متناهية العدد، إلا أن القواعدَ بحُكم طبيعـتها الـشمولية يجـب أن يكونَ عددُها محصوراً، وبالتالي يمكن الإحاطـةُ بهـا وصفاً وتدريساً، حتى النهجُ المتَّبعُ في الوصف اللساني للقاعـدة ينبغـي أن يُراعى في تصميم الطريقة التربوية المستخدمة في تدريس القاعدة الموصوفة. إذ يتعيَّنُ على اللساني والتربوي معاً الالتزامُ بالاستعداد الفطري المبرمج في خلايا الأعصاب الذهنية، كما يكون ماثلاً في المـنهج المتَّـبَع عندَ بناءِ الأنساق المعرفية. فالتوسُّل بآثار الفطرة إلى ماهيتِها الخفيةِ ممكنٌ وطريقٌ نافذ.

بالاستناد إلى الفرضية الكسبية الموسَّعة لنظرية اللسانيات النسبية يلزم بالضرورة المنطقية أن يقوم الاستعدادُ الفطري المبرمج في العصبي الذهني على مقاعدة التعليم والتعلُّم. شقُّ التعليم من هذه القاعدة المعرفية يُنجز عن طريق الاستقراء المحصور في الملاحظة المباشرة للشاهد الدالّ على القاعدة اللغوية الكامنة. بينما شقُّها الثاني يتحقَّق عن طريق الاستنباط المتألّف من عمليتين متواليتين: أولاهما تفكُّرٌ لاكتشاف المفسِّر العلّي لوقوع الشاهد على النحو الملاحَظ دون غيره من الأنحاء الممكنة. وأخراهما تعديةُ لخصائص الشاهد إلى ما لا نهايةَ له من النظائر لاشتراك الجميع في المفسر العلي.

عملاً بالمثبت في الفقرة الأخيرة يجب منطقياً أن تُراوح الطريقةُ التربوية، خلال تدريس قواعد النص التحويلي، بين طور الملاحظة المُتمثّل في عَرْضِ المعطى الشاهد بهدف إخضاعه للرُّؤية إلى أن يُحاط بخصائصه التي تُميّزه عن غيره، ثمّ طورِ التفكُّر الذي يبتدئ بتجريد المفسِّر العِلّيّ لما لوحظ في الشاهد من الخصائص، وينتهي بإجراء النظائر مجرى الشاهد. ويطّرد ذلك في كلّ مبحث، (وهو المعطى الشاهدُ الذي يُباين أغيارَه الكثيرةَ بخصائص بنيوية لها مفسِّر عليٌّ، ويُشارك نظائرَه المتوقعة في نفس الخصائص والمفسِّر).

وبتطبيق الطريقة التربوية الموصوفة أعلاه إبّانَ تدريس قواعد النصِّ التحويلي ينبغي البدءُ بتعيين القاعدة المستهدَفة، أهي اشتقاقيةٌ أم صرفية؟ وفي كلتا الحالتين يلزمُ إثباتُ المعطى الشاهد على القاعدة المطبقة، سواء كانت صرفية، كما في مثل العبارة (1)، أو اشتقاقية كما سيأتي بعد قليل.

(1) طوى الورّاقُ الصحائفَ كما يطوي الكوّاءُ الغسيلَ، لكنّ طيَّ الثاني أتقنُ، وليس كلُّ طاوٍ بمستجيب لطلب اطْوِ ما خلعت من الملابس.

أكثرُ ما يَشدُّ الانتباه في العبارة (1) هو تكرارُ نفس الجذر(طوى) بـأوزان مخـتلفة؛ (طَـوَى، يَطْوِي، طَيّاً، طاوٍ، اطْوِ). وأنّ هذا الجذر مُـركَّبُ البنيةِ من صوامتَ ثلاثة، الأخيران منه واوٌ فياءٌ، وأن الواو قد اختفت من المدخل (طيّاً) فَشُدِّدت الياءُ تشديداً. كما اختفت الياءُ من المدخلين الفرعيين(طاوٍ، اطْوِ).

هذه الملاحظةُ من المتعلم كافيةٌ لأن يستحضر قاعدةً صرفية تخص هذا السِّنْخَ من الجذور، بحيث لا يُخطئ في تطبيقها على النظائر وإنْ لم يتلقَّ من اللسانيِّ بَعْدُ وصفاً لها. ويُمكن التحقُّقُ من ذلك في تمرين « من المثال إلى النظائر» المعمولِ عادةً بالطريقة التالية:

(2) انسج النظائر على منوال المثال (أ).

(أ) مثال:طَوَى ← يَطْوِي ← اطْوِ ← طاوٍ ← طَيٌّ.

(ب) نظائر: كَوَى ←..........................................

لَوَى ←..........................................

شَوَى ←..........................................

غَوَى ←..........................................

عَوَى ←..........................................

**ملحوظة:**

لا بـأس من الإشارة في هذا الموضع إلى إمكان إبطال الاستعمال للقاعـدة الصرفية الوضعية، وخاصةً بالنسبة إلى بعض المداخل الفرعية، وفي هذه الحالة يكون تلقينُ البنية القولية للمداخل الشَّوارد؛ (أي التي لا تـستجيب للقاعــدة الوضعة)، بإثباتها في شبكة تدريب الترسيخ، ثم الارتداد منها إلى النظائر، كما يظهر في تمرين «من الشوارد إلى النظائر» الذي يمكن تقديمُه للمتعلِّم على النحو التالي:

(3) ارتَدَّ من الصوارد إلى النظائر، كما في المثال (أ).

(أ). سوى → يَتوِي → اِتوِ → تَلوٍ → نيّةٌ.

....... ....... ....... ....... → هَوَيانًا.

....... ....... ....... ....... → رِوايَةٌ.

....... ....... ....... ....... → لِوَاءٌ.

....... ....... ....... ....... → ثَوَاءٌ.

....... ....... ....... ....... → خَوَاءٌ.

وكلّما جيء بأيِّ جذرٍ من هذا السِّنخ المسمى لسانياً جامعاً مقرونَه إلا واستطاعَ المتعلمُ أن يتصرَّفَ فيه بالتحويل من إحدى صيغه إلى الباقي، ولا يُخطئ في تطبيق القاعدة التي جرَّدها من ملاحظة المعطى المشاهد، ثمّ طبَّقَها في «تدريب الترسيخ» المركَّب من التمرينين: «من المثال أو الصوارد إلى النظائر».

ويمكن إقامةُ شبكاتٍ صرفية بصيغٍ أخرى لنفس الجذر، إلى أن يُؤتى على جميع المداخلِ الفروعِ المولَّدة بقواعد المكوِّن الصرفي من مدخل الأصل الذي يُشكِّل سنخاً من الأسناخ. وجذورُها الأسناخ محصورةٌ في العربية بين الأحادي والخماسي. ما قبل الثلاثي جامدٌ في عمومه، والذي بعده يقلُّ تصرُّفُه كلما زادت صوامتُه التي تؤلِّفه، وأعدل الجميع لكثرةِ تصرفه الثلاثي[37].

(37) علّل ابنُ جني كثرة تصرُّف الثلاثي بالمقارنة مع غيره فقال: «إنّ الأصول ثلاثة: ثلاثي ورباعي وخماسي، فأكثرها استعمالا وأعدلها تركيبا الثلاثي. وذلك لأنه حرف يبتدأ به وحرف يحشى به وحرف يوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب لو كان كذلك لكان الثنائي أكثر منه لأنه أقل حروفا... وأقل منه ما جاء على حرف واحد كحرف العطف وفائه وهمزة الاستفهام ولام الابتداء والجر والأمر وكاف رأيتك وهاء رأيته. وجميع ذلك دون باب كم وعن وصه... فتمكن الثلاثي إنما هو لقلة حروفه لعمري ولشيء آخر وهو حجز الحشو الذي هو عينه بين فائه ولامه وذلك لتباينهما

والجـــذر الثلاثـــي صحيح[38]، أو مهموز[39]، أو مضعّف[40]، أو معتل[41]. والمعتلُ مثالٌ[42]، أو أجوف[43]، أو ناقص[44].

تبيَّن مرَّةً أخرى من المثال التوضيحي أعلاه أن القاعدة الصرفية صـــوريةٌ، لأنها تضبطُ مختلَفَ التغييرات التي تطرأ على قولَبَةِ المدخل في اســـتقلال عن كَلِمَتِه[45]. وفي المقابل تكون القاعدةُ الاشتقاقية دلاليةً إذ تأخُـــذ من المعنى الأصيل المقترن بجذر المدخل سماتٍ سُخيَّةً ذاتَ طبيعةٍ دلاليةٍ لضبط المعنى الملحق المقترِن بالصيغة الاشتقاقية[46] لبعض

---

وتعادي حاليهما. ألا ترى أن المبتدأ لا يكون إلا متحركاً وأن الموقوف عليه لا يكـــون إلا ساكناً، فلما تنافرت حالاهما وسّطوا العين حاجزاً بينهما لئلا يفجؤوا الحس بضد ما كان آخذاً فيه، الخصائص، ج 1، ص 56.

(38)وهـــو ما تركَّبَ من صوامت ليس منها الهمزة والواو، والياء. ولا كان الثاني مكرَّراً. ومما ليس فيه شيء من ذلك (درس، سلم، حسن...).

(39)وهو ما كان أحدُ صوامته الثلاثة همزة، مثل (أخذ، سأل، قرأ).

(40)المضعف جذر تكرَّر فيه الصامتُ الثاني، مثل (شدد، مسس، مرر)

(41)المعتل وهو ما دخله في تأليفه أحدُ الصامتين(و،ي) أو هما معاً

(42)المثال جذر في أوله أحدُ الصامتين(و،ي). كما في (ورد، يبس).

(43)وهو الذي في وسطه (واوٌ) أو (ياء) في مثل (روق، سيل).

(44)وهو الجذر المنتهي بأحد الصامتين (و،ي) أو هما معاً، كما في مثل (دري، روى).

(45)مصطلح الكلمة يصدق على معنى مركب من: 1) معنى أصيلٍ؛ وهو المقترن بجذر المدخل، و2) معنى لحيق، وهو المقترن بالصيغة الصرفية قالب الجذر، و3) معنـــى رديف وهو المقترن باللاصقة الزائدة على الصيغة الصرفية وليس على الجذر. مثل (متناصران) مركب معنى أصيل وهو [العون على استرداد حق المظلـــوم من مغتصبه]، ومن معنى لحيق؛ وهو [التشارك في فعل العون]، ومن معنـــى رديف؛ وهو [وقوع الفعل من شخصين]. وعليه يجب أن تنحل قولبة هذا المركب (متناصران) إلى: (نصر+متفاعل+ان).

(46)لعله من المفيد التمييزُ بين الصيغة الصرفية التي تصدق على الصيغ التي تبنى عليـــها المداخل الأصول مثل (فَعَلَ، فعِل، فَعُلَ، فَعْلَلَ) الخاصة ببناء المداخل المعجمية المنتمية إلى مقولة الفعل. وبين الصيغ الاشتقاقية التي تُوظَّفُ لتوليد مداخلَ فعلية فروعٍ من أصولها. وهي بالحصر(فعّل، وأفعل، وفعْل، وفاعل، وتفاعَل، واستفعل، وانفعل/افتعل، وتفعّل، وفعْلل).

المدخل. وبتحليل المثال (4) الموالي يتبيّن التصوّرُ المقدَّمُ هنا للقاعدة الاشتقاقية.

(4) لمّا استنصرَ الفلسطينيُّ قومَه، وما نصرَه إلاّ قليلٌ، استصغرَ الموتَ وما صغُرَ في حسِّ الحيِّ، ثمَّ استخرجَ من ذاته قوةً ما خرجت من نفسِ القويِّ.

الأشدُّ للانتباه في هذه العبارة تكرارُ صيغةِ (استفعَلَ) مع ثلاثة أفعالٍ شقائقَ متولِّدة من أصولها التي تُصاحبُها، وهذه المصاحبة يمكن اختزالُها كالآتي: (استنصرَ،نصرَ)، (استصغرَ،صغُرَ)، (استخرجَ،خرَجَ).
وبإمعان النظر في جمل هذه الأفعال ينكشف للملاحظ ما يلي:

- الأفعالُ الأصولُ(نصر، صغُرَ، خرَجَ) مختلفةٌ مقوليّاً، فالأول فعلٌ متعدٍّ، والثاني فعلٌ قاصرٌ، والثالث فعلٌ لازمٌ.
- الأفعالُ الشقائقُ (استنصرَ، استصغرَ، استخرج)، متّحدةٌ مقولياً وإن اختلفت معانيها الأصيلة، إذ جميعُها أفعالٌ متعدِّيةٌ بدليل مثول الموضوعين الفاعل والمفعول مع كلِّ واحدٍ منها.

ولا بأس من فتح قوسٍ في هذا الموضع للإشارة إلى أن مثولَ الموضوع في بنية الجملة يكون إما في صورة ظاهرٍ، وإما في صورة ضميرٍ يخلف الظاهرَ، وإما في صورة ضميرٍ ينوب بدوره عن الضمير[47]. والصورةُ الأخيرةُ من الخصائص النمطية لنسق المطابقة في لغات الضمير كالعربية

(47) اللغات البشرية في إطار اللسانيات النسبية تنشعب باعتبار نسق المطابقة إلى قطبين اثنين لا ثالث لهما: 1) لغات ضميرية كالعربية والإيطالية ونحوهما التي تجاوزت عتبة الضمير، حيث يتيسّر للموضوع الواحد أن يمثل في بنية الجملة في صورة الظاهر (امرأةٌ) أو الضمير (هي) الذي يخلف (امرأة) أو الضمير (تْ) الذي ينوب عن الضمير (هي). 2) لغات ضميرية كالفرنسية والأنجليزية، توقّف نسق المطابقة فيها عند عتبة الضمير (elle) الذي ينوب عن الظاهر (femme)، ولا شيء ينوب عن الضمير (elle).

والإيطالية، ونحوها من اللغات البشرية. وفي المقابل لا يحتل الموضوعُ في تركيب لغات الضمير كالفرنسية والأنجليزية إلاّ في صورة ظاهر أو ضمير.

- الصيغةُ (استفعَلَ) حافظت للفعلِ الشقيق (استنصَرَ) على مقولة أصله (نصَرَ)، إذ كلاهما متعدٍّ وكلاهما افتراقي[48]. وبذلك تكون صيغةُ (استفعَلَ) قد ألحقَت معنى [الطلب] بمعنى [النصر] في الفعل الأصل (نصَرَ)، فصارت دلالةُ الفعل الشقيق (استنصَرَ) مركبةً من [طلب النصر]. وكذلك يكون مع العدد الكبير من أمثال هذا النسخ في مثل (استعان، واستغاثَ، واستجارَ، واستعار، واستفسر، واستفهم، واستكتب، واستعمل، واستدعى، واستعدى، واستهدى، واستعفى، واسترضى...).
- الصيغةُ (استفعَلَ) نقلَت الفعلَ القاصرَ (صغُرَ) إلى الفعل الشقيق (استصغَرَ) المتعدِّي الافتراني، وألحقت بمعنى [الصِّغَر] معنى [الوِجْدان]، وهو الاعتقادُ في الموضوع المفعول أنه على صفة الفعل الأصل. وصار (استصغَرَه) مركبَ المعنى من [وَجَدَه صغيراً]، كما تركب ما لا حصر له من أمثال هذا النسخ، في نحو (استعظم، واستحسن، واستقبح، واستكبر، واسترخص، واستحلى، واستملح، واستقذر، واستطاب، واستساغ، واستشرف، واستجمل، واستظرف، واستلطف، واستثقل...).
- (استفعل) في مثل (استخرجَ) تنقل الفعل اللازم (خرَجَ) إلى شقيقه المتعدِّي الافتراني، فتُلحق بمعنى [خَرَجَ] معنى [التعدية والترجية]؛

(48) الفعل المتعدي الافتراقي مستعمل في مقابل الفعل المتعدي الافتراني. موضوعا الأول يتبدلان الموقع ويسلم التركيب، كما في (ساعدت ليلى بشرى) أو (ساعدت بشرى ليلى)، بينما الثاني لا يتبادل موضوعاه المواقع، وإذا حصل كانت التركيب مقلوباً. كما يتضح من المقارنة بين الجملتين التاليتين (عصرت هندٌ برتقالةً) و(عصرت برتقالةٌ هنداً).

أي [مزاولة الفعل برفق]. وكذلك يكون في كل فعل من هذا المستخرج، مثل (استثبط، واستثبت، واستقام، واستلم، واستعاد، واسترجع، واستحضر، واستذكر، واستنهض، واستنسخ، واستقدم، واستأخر، واستوقف...).

**ملحوظة:**

تبيّن من تناول (استفعل) أن الصيغة الاشتقاقية عموماً تُوظّفُ لأكثر من معنى اشتقاقي أو معنىً لَحِقٍ بمعنى المجدر، ومع ذلك لا تُعدُّ من قبيل الاشتراك اللفظي، لدلالتها في الاستعمال، كما سبق في المثال، على معنى لحِق واحد دون غيره. ويتحدّدُ المعنى اللحِقُ بواسطة علاقة الارتداد التي تربط الفعلَ المشتق بالمعنى الأصيل المقترن بمصدر الاشتقاق.

وبسبب ارتداد الأفعال إلى أسماء الجواهر تكون الصيغةُ (استفعلَ) دالّةً على معنى [التحوُّل]؛ أي انتقال موضوع الفعل إلى الكون الذي اشتُقّ من اسمه الفعلُ بواسطة (استفعلَ). كما يتضح من الأمثلة الموالية ونحوها الكثير. (استرجلت المرأةُ، واستحسلَ الصقرُ، واستهرّت الكلبةُ، واستأسد الجبانُ، واستترب العسلُ، واستكلب القطُّ، واستنسر العصفورُ، واستيست الظّبيةُ، واستماه دمُ العرب...).

وقد تكون (استفعلَ) من بدائل (فَعَلَ) إذا اشتهر الفعلُ بالصيغة الأولى وندر استعماله بالصيغة الثانية، كما في مثل (قرَّ/استقرَّ)، و(هزأ/استهزأ)، و(عجب/استعجب) و(تعجّب) أكثر استعمالاً حالياً. فالفعل الشقيقُ لا يُخرج أصلَه من مقولته إلى مقولة غيره، ولا يُلحق به معنى ليس فيه، وعندئذٍ لا يكون إلا بديلاً له في الاستعمال.

## خلاصة موضعية

نستخلص مما سبق أن للنص التحويلي محتوىً ودوراً. فمحتواه يتألف من صنفين من القواعد: 1) قواعد صرفية، يكون تدريسُها طبيعياً عن طريق النسج على المنوال، ويكون في استضمارها من لدن المتعلّم إقدارٌ له على التحكُّم في نَقْل قولَبةِ المدخل المعجمي من بنية إلى أخرى؛ بحيث يُجري نفسَ العمليات على نفس البنية لإحداث نفس التغييرات في كلّ مقاربة. 2) قواعد اشتقاقية تنحصر في علاقة الارتداد التي تربط المعنى اللحيقَ الذي يقترن بالصيغة الاشتقاقية للمدخل المعجمي الفرع بالمعنى الأصيل المقترن بمصدرِ الاشتقاق. ويكون في تدريسها، إقدارٌ للمتعلّم على التنبُّؤ الصادق بالمعنى اللحيق.

أما دورُ النص التحويلي فمحصورٌ في تحقيق ثلاثة أهداف متوالية. الهدف الأولُ مباشرٌ؛ يتمثّل في تزويد المتعلّم بالقواعد النسقية الضرورية للانتقال إلى الهدف الموالي؛ وهو الإسهامُ بسرعة في إثراء الرصيد اللغوي المنمّى أيضاً بالتلقين المباشر للمداخل المعجمية الأصول عن طريق الاستقراء، والغاية من هذا الإثراء اللغوي إدراكُ الهدف الأخير؛ وهو تنمية مهارة المثاقفة والمحادثة.

## 2. موقع المثاقفة والمحادثة بين المهارات اللغوية

المحادثة بمعنى تبادل الحديث بين المتخاطبين لا تكون لذاتها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللّغوية[49]، وإنما تكون المحادثة

(49) قد تُستعمل اللغةُ أحياناً لمجرّد إنشاء الحديث بين طرفين أو للمحافظة على استمراره. وإذاك تكون للغة وظيفةٌ لَغْوِيَة؛ لأن عبارة المتكلم الذي يقول لشخص لا يعرفه: «الجو مشمس اليوم»، لا تفيد المخاطَبَ في شيء، لأنه عارفٌ بمحتوى الجملة المسموعة. وإفادتُها في مثل هذا السياق محصورة في إطلاق الحديث بين شخصين.

لتبادل المستمعة، وضمنتها المعرفة المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين أفراده. بل كلُّ مَنْ تحدَّث فهو معبِّرٌ عن طبقته الثقافية، إلا إذا كان مُمثِّلاً ومع ذلك فهو يتقمَّصُ شخصيةً تنتمي ثقافياً إلى طبقة معيَّنة.

وعملاً بأن اللغةَ نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي تعيَّنَ على كلِّ لغة بشرية أن تعكس وسطاً ثقافياً خاصّاً، إذ الثقافةُ المدوَّنة بالعربية مثلاً مغايرةٌ نسبياً للثقافات المدونة بغيرها من اللغات البشرية، ما لم ينهل بعضُها من نفس المصدر المعرفي. كما أن كلَّ وسط ثقافيٍّ فهو متشعِّبٌ إلى طبقات ثقافية متدرِّجة هرمياً. في قمَّة الهرم طبقةٌ عليا متميِّزةٌ بثقافة متخصصة، وفي قاعدته السفلى طبقةٌ دنيا تنفرد بثقافة متدنِّية. وبين القطبين مستوياتٌ متداخلة؛ أعلاها أصحابُ الثقافة الموسوعية الذين يجمعون بين أنصبة متفاوتة من حقولٍ معرفية متغايرة. ودونهم أهلُ الثقافة العامة المتميزين بفقر معرفي في مختلف المجالات. ولا شكَّ في أن هرم الثقافي يتخذ في المجتمعات البشرية أشكالاً مختلفةً تبعاً لدرجة نُمُوِّ النظام التربوي في كلِّ مجتمع.

تمايزُ الطبقات الثقافية ملحوظ في علم الاجتماع التربوي[50]، وفي اللسانيات الاجتماعية[51]، وفي الفصل المحصي من اللسانيات

(50)علم الاجتماع التربوي موضوعه الأثرُ المتبادل بين أبنية المجتمعات وأنظمة التعليم بعينها من قضاياه الكثيرة مسألةُ الانتشار الثقافي بين الأقران بالخصوصية؛ وهو عامل التيسير على القرين أن يأخذ عن قرينه ويتعلَّم منه راجع في هذه المسألة كتاب علم الاجتماع التربوي لصاحبه بيير جاكار

Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation,Payot 1962, Paris.

(51)للوقوف على موضوع اللسانيات الاجتماعية راجع الفصل الأول «تشابك أحوال اللغات بأطوار المجتمعات» في كتابنا «التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي».

الوصـــفية، وهـــو الـــذي يعنينا أكثر في هذا الموضع. وتُجمع مختلفُ الدراســـات التي اهتمَّت بموضوع العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة أن ثقافات اللغات محمولاتٌ في معاجمها. يلزم عن هذه العلاقة أن المعجم هـــو الـــرابطُ بين النسق الرمزي والديوان الثقافي، لانتمائه إلى دَيْكم الكونيِّ. وهو ما يُمكن التحقُّقُ منه بأدلَّة الإثبات التالية:

- التوازي غير المتناهي، فكما أنَّ ثقافة الإنسان غيرُ متناهية لأنَّ آفاقه غيرُ محدودة فكذلك معجم اللغة غيرُ متناه[52]، لأن نسق كلِّ لغة قـــادرٌ قـــدرةً غـــيرَ محدودة على توليد المفردات الجديدة بحسب الحاجات والأغراض المتجدِّدة.
- التفاوت المتوازي في أنصبَة الأفراد من ثقافة مجتمعهم ومن مفردات المعجـــم المختـــزن في أذهان الجميع، تفاوتٌ قد يتَّسع إلى درجة يـــضيق معهـــا مجـــالُ التواصل بين الطبقات المتباعدة ثقافياً، وإنْ انتـــسبت جميعُها إلى نفس المجتمع اللغوي. والمفسِّرُ الظاهر لذلك الـــضيق في مجال التواصل منحصرٌ من جهة اللغة في ضعف نسبة المفردات المشتركَة بين الفئات المتباعدة ثقافياً، ومن جهة الثقافة في اتساع الهوة بين تلك الفئات من ناحية الاهتمامات والتصورات.
- ضيقُ مجال التواصل بين طبقات المجتمع المتباعدة ثقافياً غيرُ مرهون لا بالمـــستوى المعيشي بدليل اشتمال الطبقة الثقافية الواحدة على فـــئات متباعدة معيشياً، ولا بمـــستواهم المعرفي لـــنسق اللغة، بدليل اشـــتراك الجمـــيع في اســـتعمال نفس القواعد الصوتية والصرفية والتـــركيبية، وإلا تعذَّر التواصل باللغة أصلاً. إذن لم يبق من جهة

(52)يـــبين التفـــريق بين المعجم والقاموس؛ الأول عددٌ غير متناه من المفردات المختـــزنة في أذهان الناطقين باللغة، والثاني عدد محصور من تلك المفردات المدوَّنة في كتاب.

اللغة إلا معجمُها المخزنُ في الأذهان، ومن جهة المجتمع إلا ثقافته المتداولةُ بين الأفراد. ومن الجهتين معاً يقع تفاوتُ الناس بين فئة رصيدُها من المعجم فقيرٌ كمّاً عَقِيمٌ معنىً، في مقابل أخرى رصيدُها منه ثريٌّ كمّاً دقيقٌ دلالةً، وبينهما فئاتٌ بأرصدةٍ معجمية وثقافية متدرِّجةٍ في مستويات متصاعدة.

### 1.2. مهارات لغوية مركزية

سبقت الإشارةُ إلى أن المهاراتِ اللغويةَ الأربعةَ؛ 1) السمع والنطق، 2) الكتابة والتهجية، 3) المثاقفة والمحادثة، 4) القراءة والعبارة، ليست متساويةً بالاعتبارات الأربعة: أولاً، من حيث نسبة الموادّ اللغوية الداخلة في تشكيل ماهية المهارة؛ وثانياً، باعتبار حصتها من الوقت المنفق في إنشائها؛ وثالثاً، من حيث أسلوب التدريس المتّبع في تعليم محتواها؛ ورابعاً، باعتبار الهدف المتوخى من تدريس محتواها باتّباع طريقة مضبوطة في ظرف زمانيّ محدّد.

ونضيف هنا أنّ من المهارات الأربعة ما يكون من جهة مركزياً إذ تخدمه مهارةٌ لغوية أخرى، ويكون من جهة ثانية مفتوحاً لتعذّر أن يُحيط الفردُ بمحتواها اللغوي طيلةَ حياته. ومن هذا الصنف المهارتان الأخيرتان أي الثالثة والرابعة. ويبقى أن تكون الأوليان تكميليتين للمركزيتين، ومغلقتين لإمكان الإحاطة بمحتوياتهما اللغوية في ظرف زمني محدود.

ومن أهمّ ما يدلّ على مركزية مهارة المثاقفة والمحادثة أن تكون أولاً مخدومةً بمهارة تكميلية، وقد توفّر هذا القيد لقيام مهارة السمع والنطق التكميلية بخدمة شقّ المحادثة على وجه الخصوص. وثانياً أن تكون مفتوحةً، والقيد الثاني مضمون لامتناع الإحاطة علماً بمعجم

اللغة، لأن عدد مداخله غيرُ متناهٍ، ولا بديوانها الثقافي لسببين: أحدهما كثـــرةُ العلوم وتكاثرُها المستمرُّ، وآخرُهما تشعُّبُ التخصصات في كل علـــم. وفي المـــبحث (2.2) الآتي الذي خصصناه لمعالجة التكميلي من المهـــارات اللغـــوية سوف نوضّح بحول الله كيف تخدم مهارةٌ تكميلية مهارةً مركزية. ومن أيِّ جهةٍ يكون السمع والنطق مكملاً لشق المحادثة خاصةً.

وثـــاني مهارةٍ مركزيةٍ مفتوحة هي مهارة القراءة والعبارة، كونُها مفـــتوحةً لأن شقَّ القراءة مؤلَّفٌ من مهاراتٍ جزئية كثيرةٍ. منها كما ســـبق: أ) حـــزمُ القَولِ المكتسب بوضع الطاقة في مواضعها في تبيانٍ ومَهَـــلٍ. ب) فهـــمُ الكلام بتوصيل المعرفة اللغوية المكتسبة إلى المقاصد المدوَّنـــة في النـــصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعدَّدَ مجالُها المعرفي وتفـــاوتَ زمـــانُ كتابتها. ج) نقدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محدَّدة مسبقاً.

أمـــا شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المـــتعلِّم، ويتحقَّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهاراتٍ تركيبيَّةٍ عن طريق أنـــشطة تـــربوية كثيرة منها: أ) تلقينُ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حـــتى يَعـــرفَ المـــتعلِّمُ كيف يحملُ الكلامَ، ولِمَ يَحْمِلُه على أحد الوجوه المحـــتملة. ب) التدريب على معارضة المتلقى من التراكيب، وينحصر إنجازُ هـــذا النـــشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها بهـــدف توظـــيفها مـــن جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلِّم. ويـــستمرُّ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة في كلِّ مرَّةٍ بواسطة بنـــية تركيبية واحدة. فترتقي الملكةُ اللغوية لدى المتعلم إلى أعلى مستويات العبارة، ومع ذلك لا تصل عند أحدٍ إلى درجة الإعجاز البياني.

وليس بين المهارتين المركزيتين استقلالٌ تامٌّ، إذ تنشأ كلتاهما عن تلقين مفردات الفصِّ المعجمي وقواعد الفص التركيبي. وتُوظِّف مهارةُ المثاقفة والمحادثة المكتسَب من أجل التواصل الشفوي المتميِّز بالسرعة في الإنجاز وقلّة الحيطة لتوفّر إمكان تصويب هفوات اللسان في كلّ حين. مهارةُ السمع والنطق التكميليةِ خادمةٌ لها. كما تستعمل مهارةُ القراءة والعبارة نفس المكتسب من أجل التواصل الكتابي المتميز بالتُّؤَدة اتقاءً للهفوات، والتثبُّت سنّاً لمصادرها، وتكون مهارةُ الكتابة والتهجية التكميليةُ خادمةً لها. لأن التواصل الكتابي لا يخرج عن أحد الاحتمالين: إما أن يكون مع الإرث الحضاري، وعندئذ تدخلُ التهجيةُ من التكميلية لخدمة القراءة من المركزية. وإما أن يكون مع الحاضر، وإذّاك يكون للكتابة من التكميلية خدمةٌ للعبارة من المركزية.

ويُؤكِّد عدمَ استقلال المهارتين المركزيتين مبدأُ التبعية الذي يُنظِّمُ من الخارج العلاقة بين الأكوان الثلاثة؛ (الكون الوجودي فالكون الذهني فالكون اللغوي)، ويُنظِّمُ من داخلِ الكون اللغوي العلاقةَ بين مهارة المثاقفة والمحادثة ثم مهارة القراءة والعبارة. إذ تتبعُ المهارةُ الأخيرةُ المهارة الأولى داخل الكون اللغوي الذي يتبع الكونَ الذهني التابعَ بدوره للكون الوجودي.

ويترتب عن الأخذ بمبدأ التبعية المذكور أن يكونَ تدريسُ مداخلِ الفص المعجمي وقواعدِ الفص التركيبي تكويناً مباشراً للمهارتين المركزيتين، ومن ثَمَّة سيكون اختلافُهما من جهة المهارة اللغوية المكملة هذه أو تلك، بحسب ما إذا كان التواصل شفوياً أو كتابياً.

### 2.2. مهارات لغوية تكميلية

وهما مهارتان اثنتان؛ أولاهما مهارةُ السمع والنُّطق، وثانيتهما مهارة التهجية والكتابة، وكلتاهما مغلقةٌ. وذلك لمحدوديةِ الموادِّ اللغوية التي تُشكِّلهما، فإمكانيةِ الإحاطة بهما في ظرفٍ من الزمن محصورٍ.

وقد تقدّم وصفُ كيفية تكوين مهارة السمع والنطق، وتبيّنَ أن تدريس محتوى الفصلِ النَّصّي يُعوّدُ من جهة حاسّةَ السمع على التقاط القيَم الخلافية المميزة للنطائق مهما دقّت فوارقُها بسبب شدّة التشابه وقوّة التماثل، ويُروّضُ من جهة أخرى أعضاءَ جهازِ التلفّظ على التحرُّك في حجرات الرنين مشكّلةً أحيازاً متغايرةً بهدف توليد نطائق بقيم صوتية متباعدة. واتّضح أيضاً أنّ باكتساب مهارة السمع والنطق يكون المتعلّمُ قد امتلك القدرةَ، من ناحية السمع، على تخليص القول الفصيح من مقابله الهَجِيم[53]، ومن ناحية النطق، على التحكُّم التامّ في أعضاء جهاز التلفُّظ، فيُصدِرُ كلَّ نطيقة مفردة من حيِّزها مستوفية لسماها الصوتية. وإذا تلفّظَ بها مركّبَةً لم يسمح لشيءٍ من السمات الصوتية المميزة للنطيقة في موضع معيّن بالانتقال إلى التي تُجاورها في التركيب. وتدلُّ تجربةُ النطق بمثل (صَوْتُكَ كالسَّوْطِ) على درجة الجهد المبذول لئلا ينتقل التفخيم إلى المرقّق، أو الترقيقُ إلى المفخَّم.

وينبغي، عند تناول تكوين مهارة السمع والنطق، الفصلُ بين شقّيْها لمعالجة كلّ واحدٍ على انفراد، وذلك من حيث المادّةُ اللغوية المنتقاة، والطريقة التربوية المتبعة، والهدف المروم المبتغى.

### 1.2.2. هدفُ السمع وتدريسُ مادةِ تكوينه

يُتوخّى من إعداد موادِّ السمع أن يُفضيَ تدريسُها إلى إكساب المتعلّم قُدرةً تمنعها أن يَصدُقَ عليه المثلُ جاساءَ سمعاً فأساء إجابةً. ولا سيما الأمر ما إذا كانت إساءةُ السمع، ناجمةً عن شرود أو ذُهول أو غفْلة أو خللٍ

(53) مصطلح الهجيم مستعملٌ هنا للدلالة على ما توفّر في القول من تنافر صوتي غير مستساغ في حاسّة السمع، ويستعصي عمله على أعضاء جهاز التلفظ. وهو ليس بمعناه اللغوي في قول الشريف المرتضى:

وَقَدْ تَرَى كُلَّ مَنْ لَهُ بَصَرٌ    أَنَّكَ قَدْ سُدْتَ الهَجِيمَ والعَرَبا

في الحاسّــة، ونحو ذلك من المعوقات النفسية أو العضوية. وإنما يهمنا منها حالـياً ما ترتّب عن قصور في حاسّة السمع على التقاط السمات الصوتية المميزة لنطائق العربية. وحينئذ ينحصرُ البحثُ في المسألتين التاليتين: كيف الاهتـداءُ إلى مـا بحاسّة السمع من قصور في التقاط السمات الصوتية؟ ثم كـيف يمكن معالجةُ هذا القصور في آلة السمع؟. أما تحديدُ قصور الحاسّة السمعية بالنسبة إلى نطائق العربية فيكون بالعمليات التربوية الموالية:

أولاً: تـدريب المتعلمين على الفصل التامّ بين حاسّة السمع وجهاز النطق لديهم لئلا يربطوا شيئاً من النطائق المسموعة من خارج بحيّزٍ داخلَ جهـاز نُطقهـم. ويكون نجاحُ هذا التمرين مساعداً للمتعلم على إعمال السـمع وتعطيل النطق تعطيلاً تامّاً، وحينئذ يَحفظُ ما يسمع من خارج من غير أن يتأثّر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز التلفظ لديه.

ثانـياً: إسماعُ المتعلمين «عبارات جناسية» تجمع بين ثنائيات من المفردات المتشاكلة[54]، ويُطلب منهم كتابةُ ما يسمعون بصرف النظر عـن المحـتوى الدلالي لما التقطته أسماعُهم. من أمثلة العبارات الجناسية نسوق ما يلي:

(5) أ) لمّا هُضِـمَ التّينُ هُدِمَ الطّينُ.

ب) حَشَراتٌ تَحُومُ، بِحَشَرات تَحُومُ.

ج) عَرِيشٌ ثَلِيلٌ تَحته حَرِيشٌ ظَلِيلٌ وعَرِيسٌ ذَلِيلٌ.

د) غَمٌّ كَلِيلٌ وهَمٌّ قَلِيلٌ.

هـ) مُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ ومُتَأَلِّمٌ يَسْعَلُ.

و) عَوَامِلُ هَاطِلَةٌ وهَوَامِلُ عَاطِلَةٌ.

---

(54) المفردات المتشاكلة تصدق على مداخل معجمية تختلف دلالياً وتأتلف صوتياً ائتلافاً نسبياً، إذ يتعاقب على نص الوضع منها نطائق متجانسة أو متشابهة. للمزيد من التوضيح انظر الفصل الثالث من هذا القسم.

ثالثاً: إملاءٌ فصيحٌ للعبارات المجانسيّة بتحقيق السمات الصوتية المميِّزة لمختلف النطائق المستعملة في اللغة العربية، مع التركيز على فصل ما تجانس أو تقارب منها حتى يظهر بوضوح الفرقُ بين المفخَّم والمرقَّق من الصوائت في مثل (سَيْفٌ خَلَدٌ وصَيْفٌ حارٌّ)، ويتميَّز قِصارُ الصوائت من طوالها في نحو (حفَّ المَطَرُ وعَجَّ المَطَارُ)، والمشدَّدِ والمخفَّف في مثل (الْمَاسُ ثَمينٌ والمسُّ بخيلٌ)، وتتخلَّصُ همزةُ القطع من همزة الوصل في نحو (أَبناؤُكَ صِغارٌ وابناها أصغَرُ)، والإخفاءُ بإدغام أحد المتقاربين في الآخر أو الإظهارُ بمنع الإدغام، كما في (قَدْ لا يَطِرُّ غداً مَنْ اضْطُرَّ اليَوْمَ). وباختصار شديد يكون الإملاء فصيحاً بتَوْفِيَةِ كلِّ نُطيقةٍ حقَّها من السمات الصوتية، ثم تحقيقُ ما يكون بينها من تفاعل صوتي بسبب الجوار في التركيب.

ومن المؤكّد تجريبياً أن الأجهزة السمعية أضمنُ للفصاحة في الإملاء من الأطر البشرية، إذ يتأتى بواسطة الآلة تنميطُ النُّطق لدى المتعلمين على كثرتهم وانتشارهم في الأرض، بينما يتعذَّر عن طريق التأطير البشري تنميطُ جهازِ التلفُّظ لدى المدرِّسين المكلفين بتعليم اللغة العربية في القطر الواحد بَلْهَ بلدانَ العالم.

وعليه ينبغي بناءُ منهاجٍ للتنميط الصوتي، واستخدامُه في التأطير كما في التدريس. وبذلك يتوفَّرُ الجميعُ على أداةٍ تربوية واحدة من شأنها أن تُساعد على تنميط جهاز التلفُّظ البشري لتوليد نفس النطائق، مهما تباينت الأمصار وتعدَّدت الأعصار[55].

(55)تنميط جهاز التلفظ البشري لدى الناطقين بنفس اللغة في مختلف بلدان العالم مطلب كلِّ اللغات الأكثر انتشاراً كالعربية والأنجليزية والإسبانية والفرنسية وهلم جراً. لكنَّ الكثير من هذه اللغات العالمية لا يحصل على تحقيق هذا المطلب فتعايشت الأنجليزية ولهجتُها البيدجين Pidgin والفرنسية ولهجتها الكريول créole، وكذلك العربية ولهجاتُها المستعمَلة في الأقطار العربية للتواصل اليومي. ويُستشَف من هذا الوضع الكلي اللغةَ العربية المستعملة في

وينبغي تربوياً أن يتولّى التسجيلَ الآلي لمنهاج التنميط الصوتي مَنْ توفّرت فيه الصّفاتُ الثلاثةُ التالية:

أ) رخامةُ الصوت وهي صفة خِلْقيّة.

ب) إدراك القيم الخلافية التي تُميّز مختلف النطائق المستعملة في العربية، وهذه صفة معرفية تُدرك بالتلقين.

ج) طواعية الأعضاء المكونة لجهاز التلفظ. ومثل هذه الصفة العَمَليةْ تُكتَسب أولاً بتعويد حاسة السمع على التلقّي من فم المرتِّل المتمرس المجيد. وثانياً بترويض اللسان وما شاكله من الأعضاء بتكرار التلفُّظ بما تلقى سماعاً من فم المرتل مباشرة أو تسجيلاً إلى أن يصيرَ عندَه طَبْعاً وسليقةً.

### 2.2.2. تجديد جهاز التلفظ

أثبتت مختلفُ الدراسات اللسانية أن جهازَ التلفظ البشري واحدٌ تشريحياً ووظيفياً، جهازٌ عضويٌّ بتركيب بنيويٍّ واحد في كل الناس، يُوفِّرُ لكلِّ واحد منهم نفسَ الاستعداد الفطري لإنتاج كلّ النطائق النغوية الممكنة. بدليل أنّ طفلَ أيِّ قومٍ قادرٌ على إنتاج نطائق أيّةِ لغةٍ من لغات باقي الأقوام بشرط التنشئة.

وثبت مراسياً باطّراد الملاحظة أن جهاز التلفظ من أسرع الأعضاء البشرية نُمُوّاً واستقراراً، بدليل أن الطفلَ المنشأ اجتماعياً على إنتاج

---

العبادة خاصةً إذ يجب عندئذ وجوباً شرعياً أن يَصدر الجميعُ عنَ الطبيعة من نفس الخير بنفس السماتُ الصوتية. ويستند هذا الوجوب الشرعي إلى ما ورد في كتب القراءات القرآنية من قول ابن الجزري في النشر "واختلفوا في صلاة من يبدل حرفاً بغيره سواء تجانسا أم تقاربا، وأصح القولين عدم الصحة كمن قرأ (الحمدُ) بالعين، و(الدين) بالتاء أو (المغضوب) بالخاء أو الظاء". للتوسع في الموضوع انظر مبحث التجويد في ص 210 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر.

النطائق المستعملة في اللغة الفرنسية مثلاً لا يُطاوعه لسانُه في العالب الأعمّ على إصدار النطائق الخاصة بالعربية. ولا يتأتى له الإنجازُ الأجودُ ما لم يَبْنِ في جهاز تلفُّظه أحيازاً جديدة. وليس له أن يُحدِّدَ في السابق ما لم يُرَوِّض بعضَ الأعضاء على سلوك غيرِ مألوف.

وتخلُصُ أبحاث السلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجود تفاوت واضح في الجهد المنفق من أجل ترويض الأعضاء على الإتيان بسلوك جديد في مستوى السلوك المعتاد من حيث الإتقان. ففي سِنِّ النمو الحركي يكون الجهدُ المنفَقُ لتجديد جهاز التلفظ أقلَّ منه في سِنِّ الثبات والاستقرار. وبقدر ما يتقدَّم العمر في طور الثبات الحركي يزدادُ معامل الجهد اللازم لأيِّ تغييرٍ، بحسب درجة تعقيد السلوك المطلوب.

استناداً إلى ما تقدَّم فإنَّ إنشاءَ أحيازٍ جديدة في جهاز التلفظ لدى الصغار يتطلَّبُ عملاً تربوياً أقلَّ منه لدى الكبار، وفي كلا الطورين يمكن إضافةُ أحيازٍ أخرى مختصَّة بتوليد النطائق الخاصَّة بالعربية. لكن يبقى كيف العمل؟ وفي هذا المجال ينبغي أن تتضافر الجهود وتتواصلَ من أجل بناء منهاج صوتي فعّال، من أولياته نسوق ما يلي:

### 1.2.2.2. الاستعداد النفسي لتغيير السلوك الصوتي

اللغة بوصفها نسقاً رمزياً من القواعد تنتظمُها حتماً علاقاتٌ بغيرها، فتحصُلُ بذلك على وضعياتٍ يمكن حصرُها في ثلاثة:

أ) الوضعية الاجتماعية للغة تتحدَّد عادةً بمكانة اللغة عند أهلها ومكانةِ أهلها بين سائر الأقوام.

ب) وضعيتُها الاقتصادية يُعتبَرُ في تحديدها مقدارُ الانتفاع باللغة في سوق الشغل.

ج) وضعيتُها الحضارية المتّسمة بكثافة الحمل الحضاري للغة بالقياس إلى سائر الحضارات المدوّنة بغيرها من اللغات.

لهذه العوامل الثلاثة دخلٌ مباشرٌ في تشكيل نفسية المتعلم إزاء اللغة التي يُقبل على دراستها. وبهذا الموقف النفسي من اللغة المستهدفة ينقسم المتعلمون الكبارُ خاصّـةً إلى مستصعبٍ لها، فلا يستنهض من قواه النفسية والعقلية ما يُناسب من الاستعداد لتعلُّمها. وإلى مستسهلٍ لها يوفّرُ من المجهودِ ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب.

ولا يخفى على مدرّسٍ ما يكون لانسجام الفصل وائتلاف أفراده وتفاعلهم الإيجابي مع المادّة والمعلّم من قيمةٍ تربوية، تظهر عادةً في ضعف العوائق المانعة من التحصيل وقوّةِ العوامل الميسِّرة للتلقين. ولضمان هذه القيمة الحيوية فإن أول تحديدٍ مطلوبٍ إحداثُه في الفصل ينحصر في العمل التربوي المستمر على التغيير في المواقف النفسية، بهدف التقريب بينها. وقد أبانت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم العربية للكبار الناطقين بغيرها عن الأثر البالغ لدرجة التفاعل الإيجابي أو السلبي مع هذه اللغة في تعجيل اكتسابها أو تأخيره، وعن أهمية العمل التربوي بهدف تغيير الموقف النفسي غير المناسب. وتحقيقُه في المتناول بالجمع بين نشاطين تربويين اثنين: أحدُهما موجّهٌ إلى الكشف عن القيمة المضافة من اكتساب اللغة العربية، وآخرُهما يخصُّ حيويةَ المدرس وما يُشخّصُ عملُه التربوي من القيم الحضارية الرفيعة.

وإنّ إضعافَ عوائقِ التحصيل المقوّي لعوامل التلقين لَمِنْ شأنه أن يُسهِّل على المدرِّس وعلى المتعلِّم إحداث التغيير المطلوب في السلوك النطقي، وذلك بالتجديد في البنية الصوتية لجهاز التلفظ حتى يُصدر كلَّ نطيقة عربية من حيِّزها وبقيمها الصوتية الخلافية. لكنَّ بين خلْقِ الاستعداد وبين إدراك الهدف مسافةً قد تقصرُ أو تطولُ تبعاً لمهارة المدرِّس.

### 2.2.2.2. استحداث الأحياز النُطقيّة

يحسن في مستهلّ هذا المبحث التطرُّقُ إلى دور المدرّس بالقياس إلى دور المنهاج الصوتي المعدّي لترويض جهاز التلفظّ لدى الناطقين أصلاً بغير العربية. وفي هذه المسألة بالذات لا يعدو المنهاجُ الصوتي أن يكون إطاراً تربوياً معززاً بما يكفي من الشواهد المعرفية. داخله وفي ضوتها ينشط المدرّسُ تربوياً بهدف نَقْلِ المتعلّم من طور الاستعداد على إحكام النُّطق بنطائق العربية معردةً ومركّبةً إلى طور القدرة على إنجاز القول الفصيح الذي يخلو من التحقيقات الصوتية المستقبحة في قراءة النصّ الشرعي والمتخيَّر من الكلام البشري.

اعتبار المنهاج الصوتي إطاراً تربوياً آتٍ من تعذُّر الإحاطة فيه بجميع الموادّ التعليمية التي ينبغي للمدرّس أن يكّتفيَ بتلقينها. كما أنَّ اكتفاءَ المُبرمج بتعزيز المنهاج بما يكفي من الشواهد المعرفية لَيدلُّ على إطلاق حرية المدرّس بُغيةَ التوسُّع في تحضير المادة الصوتية المناسبة، والإبداعِ في تنويع أساليب التدريس المحقِّقة للهدف، دون الإخلال طبعاً بمبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد. وبإثارة موضوع الإطار التربوي للمنهاج الصوتي لا مندوحة من استحضار الضوابط التالية:

أ) تعيينُ النطائق الخاصة باللغة العربية انطلاقاً من لغات المنشأ للطوائف المستهدفة من المتعلمين، لأن مثل الخاء /خ/ أو الهاء /ه/ تُعتَبَرُ خاصةً بالعربية من منظور الفرنسية، وليست كذلك بالقياس إلى الألمانية. ومثل الثاء /ث/ أو الدال /د/ مما يخص العربية بالنسبة إلى تيسكم اللغتين، ولكنه بخلاف ذلك من منظور الأنجليزية، ويستمرُّ في الباقي. وعليه لا معنى لقول بعض العلماء بانفراد

العربية بنطائق ليست في غيرها[56]، فسمَّى بعضُهم العربيةَ «لغة الضاد» دون التحقُّق عن طريق الاستقراء التامّ من انتفاء هذه النطيقة من سائر اللغات البشرية التي كانت مستعملةً وقتئذ.

ب) التركيز في استحداث الأجهزة المطلوبة على ما يُولِّدُ النطائقَ المعيَّنةَ بالتخصيص. وأنْ يَسبقَ كلَّ استحداثٍ ما يلزمه من الإعداد المعرفي، والإجراء العملي، والتخطيط التربوي.

ج) من الإعداد المعرفي أن يَعلَم المدرِّسُ الحيِّزَ الصوتي الذي تصدُر عنه النطيقةُ المخصوصة، كما هو موصوف في علم التشريح اللغوي[57]، ويَعلَمَ سماتِها الصوتيةَ وقيمَها الخلافيةَ، وأنَّ كلَّ نطيقة بشرية قد تُسمَع من حركات الأشياء في الطبيعة[58].

د) ومن الإجراء العملي أن يكون المدرِّسُ متمكِّناً من نطائق العربية، قادراً على أن يُوفِّيَ كلَّ نطيقة حقَّها من السمات الصوتية التي تلزمُها ولا تُفارقُها سواءً كانت النطيقةُ مفردةً أو مركَّبةً، وأن يُعطيَها أيضاً ما تستحقُّ من السمات الصوتية التي تعرض لها بسبب الائتلاف مع غيرها في التركيب خاصةً[59].

---

(56) ممن تناول قديماً مسألة انفراد العربية بنطائق فذكر ابنُ فارس إذ قال: «فأول الحروف الهمزة، والعرب تنفرد بها في عُرض الكلام مثل (قرأ)، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداءً. ومما اختصت به العرب الحاء والظاء، وزعم ناسٌ أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم»، الصاحبي، ص 124.

(57) يمكن الرجوع في هذا الموضوع إلى موسوعة طبِّ الصوتيات العالمية؛ أطلس أصوات اللغة العربية، للدكتور وفاء البيه.

(58) انظر الفصل السادس في أن الحروف قد تُسمع من حركات غير نطقية، في ص 133 من كتاب ابن سينا، أسباب حدوث الحروف.

(59) التفت القراء قديماً إلى الفرق بين السمات الصوتية اللازمة للنطيقة والعارضة لها بسبب موضعها في التركيب، وهو ما يظهر بوضوح من خلال التعريف التالي لعلم التجويد: تعريف علم التجويد إخراج كل حرف من مخرجه مع

هـ) ومــن التخطــيط التــربوي ألا يُلقّن المدرّسُ ما يعلَمُ عن النطيقة المستهدفة، وإنّما يُدرِّبُ المتعلمين على الإتيان بها كما عَمِلَتْها أعضاءُ جهــاز التلفظّ لديه، وعَلِمَ أنّها تُعمَلُ في ذلك الحيِّز وليس في غيره، وعلى ذلك النمط من الجرس الصوتي وليس على نَمطٍ آخر.

و) ومــنه أيضاً التقيُّد بنصٍّ المدرس للمعدّ بعباراتٍ حماسية بهدف نقل المــتعلمين من طور الصَحافة إلى طور الفصاحة. مع التركيز خلال الــتدريس على إبراز خطورة التحريف النطقي في التعبير الدلالي. فترقيقُ الراء / ر/ عند النطق بمثل (دَرَسَ الكتابَ، ومَسْرَحُ الهُواةِ)، أو تفخــيمُها في (دَرَسَ الحنطةَ، ومَسْرَحُ الأغنامِ) يُنتج قولاً على خلاف الكلام المقصود، وتكون العبارةُ عندئذ مختلّةً دلالياً.

ز) ومــن التخطــيط التربوي استخدامُ النطائقِ المألوفة في لغةِ المنشأ توطــئةً ووَصْلَةً إلى الإتيان بما قاربَها من النطائق الخاصة العربيةِ. وأن يكــون ذلك في صورة مفردات متشاكلة نطقاً، بحيث ينطلق مــن النطيقة المشتركة بين اللغتين طلباً للإتيانِ بالخاصة. من هذا القبــيل اشتراك الفرنسية والعربية مثلاً في نطيقة الغين /غ /[60]،

---

إعطــاءه حقــه ومستحقه. فحق الحرف مخرجه وصفاته التي لا تفارقه وأما مــستحقه فهو الصفات التي قد تلازم الحرف أحيانا وتفارقه أحيانا أخرى، مثل الراء واللام فإنهما يعتريهما الترقيق تارة، والتفخيم تارة أخرى، فالترقيق والتفخيم ليسا من حق الحرف بل هما من مستحقه، أي أن الحرف والنطق بــه هو الذي يجعل الحرف مستحقاً للترقيق أو التفخيم، انظر مقدمة الجزء الأول من كتاب فتح المريد في علم التجويد شرح المقدمة الجزرية.

(60)نطــيقة الغين رمزُها الحرفي في العربية /غ/، ورمزُها الصوتي في الألفباء /ɣ/. يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مغــرس الأسنان السفلى، وتقويس مؤخّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، وتحريك الحبلين الصوتيين في المزمار لإنتاج الجرس المسموع خلال النطق بالغين.

واختصاص العربية بنطيقة الخاء/خ/[61] التي تقتسم مع العين المخرَّ الموصوف تشريحياً في الطرتين أدناه. من تلك المفردات نذكر على سبيل التوضيح: (عميس/خميس. مَعْمور/مَخْمور. رِعْوة/رِخْوة. ساع/ساخ. عاصِب/خاصِب. رَعْم/رَخْم).

## خلاصة موضعية

تبيَّن مما سبق أن مهارة السمع والنطق مهارة لغوية تكميلية، هدفها نقلُ الفرد من طور العجز المزدوج، (أي فتورُ حاسَّة السمع على إدراك الفروق الدقيقة بين أجراس النطائق المتقاربة، وقصورُ جهاز التلفظ على إنشاءِ أحيازٍ صوتية لم يتعوَّد على عملها من قبل)، إلى طور الاستطاعة المزدوجة؛ (أي يقظةُ حاسة السمع لأدق السمات الصوتية الفارقة للنطائق الخاصة بالعربية، وأُهْبَةُ أعضاء التلفظ على بناء الأحياز اللازمة لتوليد النطائق المطلوبة). وبتمام الطور الأخير من مهارة السمع والنطق المغلقة يُصبح المتعلِّمُ فصيحَ القول، وإن لم يكن بعدُ بليغَ الكلام في مهارة المثاقفة والمحادثة المفتوحة.

المسوادُ التعليميةِ التي تحصل بواسطتها هذه المهارةُ التكميلية عَمليةٌ أكثرُ منها وصفية، ضابطُها التربوي اِعمل كما تسمع غيرَك يعملُ. وهنا تُعتبرُ تسجيلاتٌ آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءاتٌ حيَّةٌ من لدن مدرِّسين متمرِّسين. تتلوها تدريباتٌ متنوعةٌ، بعضُها معدٌّ لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات النطائق وإدراك أحيازها. وبعضُها الآخرُ مهيأً لتطويعِ أعضاء النطق على التحديد في الأبنية.

---

(61) نطيقة الخاء رمزُها الحرفي في العربية /خ/، ورمزُها الصوتي في اللغات /x/. يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مغرس الأسنان السفلى، وتقويس مُؤخَّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، ودفع النفس الصاعد ليحتك بالسقف الرخو، مع تعطيل الحبلين الصوتيين في المزمار.

## 3.2. تكوين مهارة الكتابة والتهجية[62]

الكتابة والتهجية مهارةٌ تكميلية معلقة، لأنها تُكمِّل مهارةَ القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنَّ موادَّها التعليميةَ منتهيةٌ بتحقيق هدفٍ مزدوجٍ؛ أولاً تـــرويض اليد على خطِّ الحرف القرآني، وثانياً تعويدُ حاسة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتغاء النطق به كما سُمع. ويهمنا حالياً أن تتـــناول الموادُّ التعليميةُ لهذه المهارة اللغوية وطريقةَ تدريسِها، بدءاً بشق الكتابة لأسبقيته على التهجية.

### 1.3.2. ترويض اليد على خطِّ الحرف

تلقـــين الكتابة باللغة العربية يبدأ عملياً باستحداث سلوك حركي جديـــد، من شأن تكراره أن يُكسبَ صاحبَه عادةَ التَّنقُّلِ باليد في نفس الاتجاه من اليمين إلى اليسار. ولعلَّ أنجعَ تدريب في إحداث هذا النمط من الـــسلوك الكتابـــي المعتاد لدى الناطقين بغير العربية خاصةً هو استعمال المألـــوف وصلةً لإدراك غير المعروف واعتيادِه. ومنه الإكثارُ من التمارين باســـتخدام الأرقام المألوفة لدى الجميع في صورة متواليات عددية، بحيث يكـــون الانـــتقال بـــدءاً من العدد الأصغر في يمين الصفحة إلى الذي يليه وانتهاءً بملء آخر فراغ في تمرين الأرقام (6) المنسق على النحو التالي:

1–2–3–... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –

...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...

...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...– ...

(62) التهجـــية غيرُ التهجي الذي يدلُّ على التلفظ بأسماء الحروف مفردةً، كقولنا الهمزة، واللام، والباء، والهاء، والراء، والزاي إلخ. بل مصطلح التهجية دالٌّ هنا على عملية تحويل القول المخطوط إلى قول منطوق عن طريق التلفظ بالحرف متحـــرِّكاً أو ساكناً وهو مؤلَّف مع غيره لتكوين وحدةٍ تتألَّف بدورها مع مثلها لتأليف العبارة اللغوية في صورتها الشفوية.

ومن التدريبات التي تُساعد على تجديد السلوك الحركي وعلى تغيير عادة اليد إبّان الكتابة باللغة العربية يمكن الاستعانة بتمرين السهام (7) للتعبير تحت مخطّط ما يلي:

↲ ↶ ↤ ↤

↙ ↤ ↤ ↻ ↤

↰ ↤ ↖↤

مثل هذه التمارين الهادفة إلى تثقيف اليد وتصويب السلوك الخطّي ينبغي إنجازُها تحت المراقبة الدقيقة للمدرّس، لأنه بغير المتابعة الفردية يخلو الدرسُ من عنصر التنبيه المبكّر إلى الخطأ في الإنجاز غير المناسب، والإرشادِ الفوري إلى كيفية التصحيح قبل الترسيخ. وقد لا نضيف جديداً إن قلنا إنّ المتابعة الفردية مطلوبة بإلحاحٍ في كلّ نشاطٍ تربوي يَجري في الفصل، ومن ضمنه ما يُعنى بتصويب السلوك الخطّي. ولتمكين المدرّس من إجرائها على الوجه المطلوب يحسن تربوياً انتظامُ المتعلمين في أفواج قليلة، يتراوح عددهم بين 14-20 طالبٍ موزعين في الفصل بكيفية تُسهّلُ على المدرّس الوصولَ السريعَ إلى كلّ واحد.

### 2.3.2. خطُّ الحروف المتشاكلة

تتميَّز أبجديةُ العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي. بهذه الخاصية تنتظم الحروفُ المتَّحدة شكلاً المختلفةُ نمطاً في عشر فصائل حرفية، كما يتَّضح من المجمَّع الحرفي (7) الموالي:

[{بـ، يـ، نـ، تـ، ثـ}، {ح، ج، خ}، {د، ذ}، {ر، ز}، {س، ش} {ص، ض، ط، ظ}، {ء، ع، غ}، {ف، ق}، {ا، ل، ك}، {و، م، هـ ة}].

من جملة ما يلزم عن هذا التجميع لأبجدية العربية أن يكون تدريبُ اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقاً بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجديد في الباقي إما أن يكونَ نقطاً، كما في الفصائل الثمانية الأولى، وهذا التميز مكتسبٌ ضمنياً، وإما أن يكون التغيير جزئياً كما في فصيلتيْ الألف والواو الأخيرتين، وهذا الضرب من التميز يحتاج إلى تدريب بسيط.

ويكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملاً أيضاً لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصيلتيْ الدال والراء مثلاً. ومع هذه التعميمات الشكلية تنفرد أحرف قليلة بهيئات فريدة، وخاصةً إذا تطرَّفت، كالنون، والهاء، والياء، والتاء.

ومن خصائص العربية التي تميِّزها عن الكثير من اللغات البشرية تقيُّدُها بمبدأ الأحادية، إذ تُخطُّ النطيقةُ الواحدةُ بالحرف الواحد، ويُتلفَّظُ الحرفُ الواحدُ بالنطيقة الواحدة. فلا يُرسَمُ غيرُ المسموع، ولا يُنطق بغير المرسوم. وكلُّ لغة تقيدت كتابتُها بمبدأ الأحادية في تبعية الخط للصوت تجنَّبت مشاكل الإملاء المنتشرة في لغات لم تُسوِّ كتابتها

بنفس المبدأ. وعليه قد لا تحتاج العربيةُ في موضوع الإملاء إلى أكثر من درسين: أحدهما لرسم الهمزة في وضعياتها المختلفة، والآخر لرسم التاء المتطرِّفة مربوطةً أو مبسوطةً.

وعملاً بما أوردناه أعلاه يمكن برمجةُ الكتابة باللغة العربية في عشرة دروس لا غيرُ، بحيث يُخصَّصُ لكل فصيلة حرفية درسٌ واحدٌ. وكلُّ درس مركَّبٌ، كما هو معلوم، من قسمين متتاليين، يطلب على الأول تلقينُ الحرف في فصيلته التي تؤويه، وعلى الثاني التدريبُ على خطِّ أحرف الفصيلة.

ويحتوي قسم التلقين نصٌّ حواري أو سردي، يتركَّب من جمل قصيرة تتألَّفُ من مفردات مُؤلَّفة بدورها من أحرف الفصيلة الأولى لا غير، في الدرس الأول خاصَّةً. وقد يستعصي في هذه المرحلة تأليفُ نصٍّ من أحرف الفصيلة الأولى فقط، وعندئذ يُكتفى بتأليف مفردات معجمية أو مركَّبات أو جمل مستقلَّة. أما نصُّ الدرس الثاني فيتركَّب باستعمال أحرف الفصيلة الثانية مع شيء من أحرف الفصيلة الأولى من أجل تركيب نص الدرس. وكذلك يستمرُّ تدحْرُجُ كُرَة الحرف.

والأحرف النظائرُ يكون تلقينُها في كلِّ درسٍ مقترنةً بسكناتها وحركاتها القصيرة أو الطويلة، ويلزم عن ذلك أن تظهر مع الفصيلة الحرفية الأولى أحرفُ اللِّين (واي) بصفتها حركاتٍ طويلةً. كما يتضح من مثال الدرس الأول في الخطِّ.

**الخط: الدرس الأول. فصيلة الباء والحركات القصيرة**

1. اسْمَعْ وَلاحِظْ:

تَبَّ، بَتَّ، بَثَّ، ثَبَتَ، ثَبَّ، تُبْ.

بَيْنَ، بَيَّنَ، تَبَنَ، بَيْنَ، ثَنِ، ثَنْيٌ.

2.1. حَرِّكْ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، ثب، تب.

تين، بين، نتن، بين، نتن، ثني.

3.1. انْقُطْ وَحَرِّكْ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، ثب، تب.

نبن، بين، نتن، بين، نتن، ثني.

4.1. أَتْمِمْ وَاكْتُبْ:

تـ...... تـ.....ـت .....ـبـت

بـ.....ـت .....ـنـت بـنـ......

.....ـنـت بـ.....ـت بَـنـ......

تـ.....ـت .....ـبـت ثَـبـ......

تـ.....ـن تـنـ...... .....ـبـن

تـ.....ـن تـنـ...... .....ـتـن

تـ.....ـن تـبـ...... .....ـبـن

تـ.....ـي ثـنـ...... .....ـنـي

بـ...... .....ـب ثـ...... .....ـب

الدرس الأول: فصيلة الباء والحركات الطويلة (المدود)

2. اِسْمَعْ وَلاحِظْ:

ثَابَ، بَاتَ، تَابَ، بَانَ

بَابٌ، ثَابٌ، تَايٌ، بَيَانٌ، بَانٌ

بَنَاتٌ، ثِيَابٌ، نَبَاتٌ، ثَبَاتٌ، بَنَاتٌ

تُوتٌ، ثُومٌ، تُونٌ، بُونٌ، بُيُوتٌ

تَابُوتٌ، يُونَانٌ

بِيتَ، نِينْ، بِنْتِي، بَيْتِي، يُونَانِي

1.2. حَرِّكْ بِالْمَدِّ:

ثـ...بَ يَـ...تَ    يَـ...بٌ    نَـ...بُنَـ...يٌ

ثُـ...نَ ثُـ...نَّ    ثُـ...نَّ    نِـيُـ...نَ

ثَـ...يُـ...تٌ    يُـ...ثَـ...نَ

بِـ...تَ    نِـ...سٌ    يِّـ...بَيْـبِـ...

يُـ...ثَـ...تِـ...

2.2. اقْرَأْ:

بـاتَ يُـونَانِـي يَـبْـنِـي يَـبْـتِـي.

بَـانَ ثَـابُ بِـبْـنِـي.

**الدرس الأول، فصيلة الباء والتشديد**

3. اسْمَعْ وَلاحِظْ:

ثَـبٌّ، بَتٌّ، بَثٌّ، بَيْـنَ ثَـبْـتَ

ثَـبِـيٌّ، بِـنٌّ، ثَـيِّـبٌ

تَـنِّـيِـنٌ، ثُـبَّـانٌ

1.3. شَدِّدْ وَحَرِّكْ:

ثـب، بـت، بـث، بَـيـنَ ثَـبـتَ

ثـبـي، بُـن، ثَـيـبٌ

تـنـيـنٌ، ثُـبـانٌ

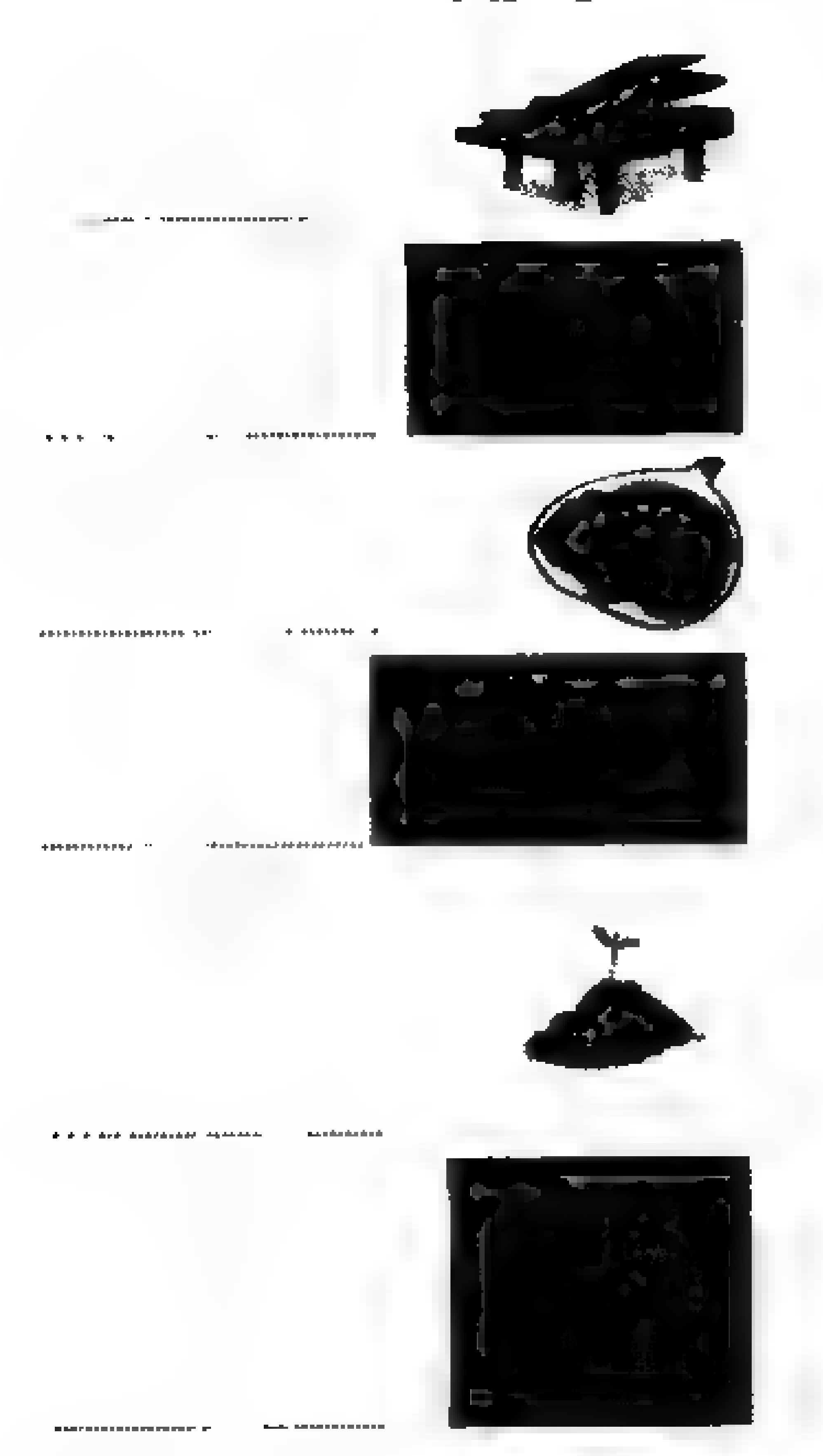
1.3 اقْرَأْ:

يَـثْـبُـتُ ثَـيِّـبٌ بَـيْـتـاً.

ثَـانِيٌّ ثَـابِـتٌ يَـبْـنِـي بَـيَانَ بِـنْـتِـهِ.

بَـانَ ثُـبَّـانٌ بِـبَـابِ بَـيْـتِـنَـا.

4. عَبِّرْ باللغة عن الصُّورة واكتُبْ:



ويجب تربوياً التوسُّع في النشاط الأخير المخصَّص للتعبير باللغة عن الصورة، وإغناؤه بالمزيد من الصور المفردة، أو المركبة تركيب الجملة اللغوية؛ كأنْ تُؤلَّف صُوَرٌ لتشكيل لوحة بسيطة، يُعَبَّرُ عنها بجملة تدل بتركيب مفرداتها على الصور المؤلَّفة في اللوحة. ومثلُ هذا الجمع التصوروري بين الصورة واللغة يُعتبرُ أحدَ المبرِّرات الداعية إلى إدماج الوسائل البصرية في المنهاج اللغوي، بصفتها من الوسائل المساعدة على تعليم اللغة.

ولا تخفى أهميةُ النشاط التربوي الأخير في كلِّ درس، فهو الهدف المباشر والمنتهى المطلوب. به يُقَيَّم حتى الدرسِ، وتُحدَّدُ نسبةُ التحصيل، وتنكشف مواطنُ القوَّة والثغراتُ في النسق التعليمي منهاجاً ومدرِّساً وطلاّباً. إنْ كان التفوُّقُ فيه بنسبة ضعيفة أو دون المتوسِّط علم أن هناك خللاً يجب إصلاحُه في بنية المنهاج اللغوي، أو في طريقة تنفيذه من لدن المدرِّس، أو في الموقف النفسي لدى الطلاب من اللغة، أو في هذه العناصر الثلاثة مجتمعةً. فَشَلُ الفصل برمَّته أو معظمه في إنجاز العمل المطلوب في التدريب (4) من الدرس الأول في الخط دالٌّ على وجود خلل في النسق التعليمي يتعيَّن الاهتداءُ إليه والتعجيلُ بإصلاحه، وإلا كان الجميعُ كمن يُضاعف من حدَّة مظهره وهو يُؤدِّي عملاً تافهاً.

### 3.3.2. تهجيةُ القول المكتوب

تقدَّم أنَّ التهجيةَ شقٌّ ثانٍ من نفس المهارة اللغوية التكميلية المتعلقة التي شقُّها الأولُ الكتابةُ، ولَمَّا يعكس الكتابة القائمة على تحليل البنية القوليـة التحليـل النُّطْقِي (أو الفُونِيتِي) إلى أجزائها عبر الجزْأَة بهدف كتابتها بواسطة حروف اللغة وحركاتها. بينما التهجيةُ تقوم على

التحليل النّصْتي (أو الصولوجي) لبنية القول المكتوب بهدف النُّطق بها كما سُمعت من الفصيح قبل كتابتها. فالكتابة عمليةٌ ينجم عن إجرائها تحويلُ القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبعكس ذلك عمليةُ التهجئة إذ تُحوِّلُ القولَ المخطوط إلى قول منطوق. وتنقسم التهجئةُ لانقسام موضوعها إلى قسمين متكاملين:

(أ) تهجيةٌ نُطقيّةٌ تقتصر على عملية النُّطقِ الصحيح بالسمات الصوتية التي يرمزُ إليها كلُّ حرف من الحروف المركّبة في القول المكتوب وهي مشكَّلةٌ تشكيلاً تامّاً. بحيث لا يَحدُث في إنجازها تصحيفٌ في الصوامت؛ كأن يُنطَقَ حرفٌ بغير سماته الصوتية التي تُميّزُه فيلتبس بالأحرف التي تُراكبه. ولا تحريفٌ في الصوائت؛ كأنْ يُحرّكَ صَوْتُ الحرف أو يُسكَّنَ بصائت ليس له وجهٌ معجمي أو صرفي أو تركيبي. ومنتهى هذا القسم من التهجية أن يُحكِمَ المتعلِّمُ النُّطقَ بكل حرف على حدته وبعية ما له من الحركة أو السكون، من غير أن يخرج إنجازُه النُّطقي عن أحد المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية[63].

(63) المقاطعُ الستةُ المستعملة في اللغة العربية حصرها الدكتور تمام حسان فيما يلي:

1. مقطع قصير يتألّف من حرف متحرك، كما في مثال (كَـ/تَـ/بَ) المكوّن من ثلاثة مقاطع قصيرة.
2. مقطع متوسط مقفل يتألّف من حرف متحرك وحرف ساكن، في نحو (لَمْ/تُضَا/رِعْ) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مقفلة.
3. مقطع متوسط مفتوح يتألّف من حرف متحرّك بحركة طويلة مثاله (حا/سو/با/نِ) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مفتوحة ومقطع قصير
4. مقطع طويل المد؛ يتألّف من حرف متحرّك بحركة طويلة بعده حرف ساكن، كما في (ضالّينَ) المقطّعِ على هذا النحو (ضَالْ/لِيـ/ـنَ) إلى طويل المد (ضَالْ) ومتوسط مفتوح (لِيـ) وقصير (نَ).

(ب) تَهْجية نَصِّيَّة، تخلُفُ التهجيةَ النُّطقيَّة، وتتفرد بحرص المتعلِّم الذي يقـرأ على تطبيق القواعد النَّصيَّة التي اكتسبها بالتلقين من سائر الدروس السابقة. وهذه القواعد باعتبار طبيعتها صنفان:

1. قواعدُ نَصيَّةٌ صورية يجري تطبيقُها بصرف النظر عن دلالة العبارة المعـربة، مـنها التضخيم الموضعي الذي يطرأ على صوت الحرف المـرقق في مواضع دون أخرى. كتضخيم الراء المضمومة (الرُّسل) والمفتوحة (الرَّحل)، وترقيقُ المكسورة (الرِّسالة). وترقيقُ لام اسم الجلالـة إذا وليَها مكسورٌ (بالله) وتفخيمُها في غير ذلك (الله). ومنها تحقيقُ همزة الوصل في أول القول وإسقاطُها في الدَّرج (اقْرأْ باسْمِ ربِّك).

2. قـواعد نَصيةٌ دلالية تَضبط التصويتات التي تعرض للعبارة إعراباً عـن معـانٍ ضمنية. منها المدودُ الثلاثة: كالمد الطويل المقدَّر بتـردُّد الألـف أربـع ثلاث إعراباً عن معنى الاستغاثة في مثل (يا لَلمسلمـيـن ويا لَلناس)، أو للتعظيم في مثل (اللـه)، أو للمبـالغة في النفي في نحو (لا إلـه إلا هو، ولا إكراهَ في الـدين، ولا مُصلحَ بين الأقرباء)، أو للندبة في نحو واقُدساه). والمد المتوسط؛ وهو دون الأول رتبة، يُقدَّرُ بتردد ثنائي للألف في نحو (يا لَلجامعة العربية) إعراباً عن التعجُّب. والمدّ القصير يتحقَّقُ بحَطِّ المرْتَبَةَ عن المتوسط، كما في النداء (يا محسناً).

---

5. مقطع طويل السكون، مؤلَّف من حرف متحركٍ بعده حرفان ساكنان ثانيهما سكون الوقف، كما (قُلْ).

6. مقطـع الوقـف، يتألَّف من حرف متحرك بحركة طويلة يتلوه حرفان ساكنان، ثانيهما سكون الوقف، كما في (حاجّ). للمزيد من التفصيل انظـر ص 175 في الجزء الأول من كتاب تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتاب، القاهرة 2000/1420.

وإلى الصنف الأخير من القواعد النصية ينتمي التنغيمُ المعربُ بتحققاته الصوتية المتباينة عن أقسام الكلام المتغايرة دلالياً[64]. إذ من المعلوم أن تَهْجِيَةَ العبارة اللغوية لا تسير على نفس الوتيرة الصوتية؛ كالرتابة المسموعة من مساقط قطرات الماء في إناءٍ معدني. بل نجد الصوت يرتفع إبَّان النطق بمقطع من العبارة (وهو النبر)، ثم ينخفض بالانتقال عنه إلى المقطع الموالي، ويتحدَّد ارتفاعُ الصوت وانخفاضُه باطِّرادٍ على غرار انتظام الأغراض المقصودة من تأليف العبارة، وذلك هو التنغيم. ولبيان دور التنغيم في الإعراب عن دلالة العبارة ننطلق من الجملة (9) الآتية لاحتمالها أغراضاً ثلاثة لا شيءَ يُميِّزُ بعضَها عن بعضٍ إلا التنغيم.

(9) ما أحْلَى المرتقَى.

---

(64) في باب معاني الكلام ذكر ابن فارس عشرة أقسام «خبرٌ، واستخبارٌ، وأمرٌ، ونَهْيٌ، ودعاء، وطلبٌ وعرضٌ، وتحضيضٌ، وتمنٍّ، وتعجُّب» الصاحبي، 289. ثم قلصت إلى ثلاثة «خبر، وطلب، وإنشاء». وأخيرا إلى اثنين «خبر وطلب أو إنشاء»، كما في شرح شذور الذهب لابن هشام، ص 40-41. وبلغ المنظور المنسوب لفلاسفة اللغة الأنجلوية ما يزيد على ألف قسم من أقسام الفعل اللغوي، كالطلب، والأمر، والتمني والترحيب، والوعد، والوعيد، والإثبات، والوصف، والتوكيد، والترويج، والتصديق، والاعتذار، والعتاب، والتصنيف... وهلم جرا. للتوسع في الموضوع انظر ص 59 وما بعدها من كتاب الأفعال اللغوية لصاحبه جون سورل. JOHN R. SEARLE(1969), LES ACTES DE LA LANGUE, HERMAN, PARIS, 1972.

وما جاء به جون سورل في كتابه المذكور نقلاً عن أوستين من كتابه (J.L. Austin (1962), Quand dire c'est faire)، لا يختلف في شيء عن أغراض الكلام في التراث العربي. إذ نجد فيه، فضلاً عما ذكر ابن فارس، الاحتجاج، والاعتزاز، والفخر، والمرح، والغزل، والمدح، والهجاء، والتهنئة، والتعزية، والعتاب، والتقرير، والتوبيخ، والإنكار، والاستنكار، والسخرية، والتصحيح، والتهديد، والتعريض، والتوهم والإيهام، والردع، والحث، والزجر، والتبكيت، والتقريع، وهلم جرا.

هذه الجملة ومثلُها الكثيرُ تحتمل القراءات الثلاثة التالية:

(أ) أن تكون خبرية تفيدُ نفْيَ إصابة الجدوى (≈النفع)[65] عن المرتضي، وهي عندئذٍ بمنزلة (ما أحسنَ خالدٌ) لاشتراكهما في تنغيم الخبر المتمثِّل في ابتداء الجملة بخفقة صوتية صاعدة نسبياً واختتامها بخفقة نازلة تعني بالوقف. عادةً ما يُمثَّل منحنياً لهذا التنغيم بالمنحنى الصوتي [ ].

(ب) أن تكون استفهامية تفيد الاستخبار عن الأجدى أو الأنفع في أعمال المرتضي، وهي بمنزلة (ما أحسنُ خالدٍ). يجمعهما تنغيمُ الاستفهام المتميِّز بخفقتين صاعدتين، تنطلق الأولى من المقطع المتوسط المفتوح «ما» في صدر الجملة، والثانية من المقطع الذي تُختتَمُ به الجملتان. يُمثَّل لهذا التنغيم منحنياً بالمنحنى الصوتي التالي [ ]. وقد يُستغنى عن أداة الاستفهام في كثير من اللهجات، كما في (أسلمَ بوش؟) وعندئذٍ يُكتفى بنبر المقطع الأخير في الجملة، ويشخِّصُ تنغيم الاستفهام بالمنحنى الصوتي التالي [ ]، وهو عكس تنغيم الخبر.

(ج) أن تكون تعجبيَّة تدلُّ على انفعال يعرض للنفس بسبب بلوغ المرتضى الغاية في إصابة الجدوى. وهي بمنزلة (ما أحسنَ خالداً) لاشتراكهما في تنغيم التعجب المثَّل له منحنياً بالمنحنى الصوتي [ ]. إذ يتألَّف المقطع المنبور من آخر صيغة التعجب وأول المتعجَّب منه. ويظهر تنغيم التعجب بوضوح مع غياب الأداة «ما» في الاستعمال الشفوي خاصة، كما في نحو (أسلم بوش!).

(65) هذه العلامة « ≈ » تدل على معنى الترادف النسبي بين المفردتين. كأن تأتلف المفردتان في معنى مشترك وتتفرد كلتاهما بمعنى ليس في الأخرى. كما في (جلس وقعد) المشتركين في معنى الاستواء على المؤخرة وانفراد الأولى بالاستواء عن اضطجاع واستلقاء واختصاص الثانية بالاستواء الكائن عن وقوف.

ويكون تعاقبُ حركات الإعراب على مكونات الجملة (10) الآتية وسيلةً ثانيةً تنضمُّ في العربية ونحوها من اللغات التوليفية إلى التنغيم للإعراب شفوياً عن القراءات الثلاثة. ويكون إلحاق هاتين العلامتين «؟!» بآخر الجملتين (10ب) و(10ج) إعراباً كتابياً ينضم إلى إعرابَيْ التنغيم والحركاتِ في اللغة العربية.

(10) أ) ما أحسنَ خالدٌ.

ب) ما أحسنُ خالدٍ؟

ج) ما أحسنَ خالداً!

ولتعذُّر ظهور الحركات الإعرابية في مثل الجملة (9) بَقِيَ من وسائل الإعراب الشفوي التنغيمُ، ومن وسائل الإعراب الكتابي علاماتُ الترقيم. وليس الترقيمُ تصويراً خطّياً لنوع التنغيم الذي ينبغي إنجازُه شفوياً، بل هو مجرّدُ منبِّهٍ عليه. حتى إذا وقع البصرُ على علامة الاستفهام مثلاً وجب إنجازُ جملته بتنغيم الاستفهام وليس بتنغيم الخبر أو التعجب أو أيِّ غرضٍ كلامي آخر.

ومع غنى العربية بوسائل الإعراب عن الأغراض، سواء كانت في صورة أدوات أو حركات، إلا أن تَهْجيةَ الجملة بما يُناسبُ غرضَها من التنغيم والنبر والتشديد المقطعي ونحو ذلك من المخفقات الصوتية لا يُكتسب بالوصف بسبب اتساع الهوة بين الاستعمال الشفوي للغة واستعمالها الكتابي[66]، وإنّما يُؤخذُ السياقُ الصوتي الذي يوافق الغرض الكلامي مشافهةً مُستمِعاً عن متكلِّم.

(66)حاول أوستين في محاضرته السادسة أن يصف سعة الهوة التي تفصل الاستعمال الكتابي للغة عن استعمالها الشفوي، وهو ما يظهر من بعض أقواله بعد تحليل الإنجازين الشفوي والكتابي لقوائم من الجمل. منها قوله: «هذه السمات المميزة للغة الشفوية لا تنقاد بسهولة لاستنساخها في اللغة الكتابية». للوقوف على نماذج من الفروق بين الإنجازين في الإنجليزية ونحوها من اللغات انظر ص 89 من كتاب أوستين (J.L. Austin 1962, Quand dire c'est faire).

ويـتأكّد في هذا الموضع من جديد أن الكتاب الورقي يعد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصورُه واضـحاً. وقـد لا يكون من المبالغة القولُ إنّ الحضورَ الضعيف للغة العـربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها ليرجع إلى اقتصار المناهج التربوية في الأغلب الأعمّ على الكتاب الورقي، وعدمِ استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لإكساب المتعلمين عادةَ التخاطب بالعربية.

## خلاصة عامة

تبـيَّن أن تعلـم اللغة بقصد التواصل بها شفوياً وكتابياً يمرُّ من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربعة. وهذا التفصيلُ الرباعـي للمهارات يُعتبر من الأوليات التي ينبغي التقيُّد بها خلال بناءِ المناهج اللغوية، وعند تدريس محتوياتها المعرفية.

أولهـا: المثاقفة والمحادثة، وهي مهارةٌ مفتوحة لعدم تناهي مادَّتِها اللغـوية والثقافية، ومركزيةٌ بالقياس إلى غيرها الذي يُكمِّلها، ويحصل تكوينُها بـتلقين مـداخلِ النـص المعجمي وتدريس قواعدِ النص التركيـبي. أما توظيفُها فمن خلال الاستعمال الشفوي للغة الذي يمثّل القسمَ الأوسعَ انتشاراً بين مستعملي اللغات في مختلف المجتمعات وعلى مرِّ العصور.

ثانيها: القراءة والعبارة، وهي أيضاً مهارةٌ مفتوحةٌ مركزية، لكنها تابعـة للمهـارة الأولى. أمـا توظيفُها فيكون من خلال الاستعمال الكتابـي للغة، إما للاستفادة من الثقافة المدونة بها، ويحصل ذلك بشقِّ القـراءة المتكوَّن بتدريبات مناسبة على توظيف المعرفة اللغوية المكتسبة لفهـم المقاصـد من النصوص المكتوبة. وإمَّا للإفادة بتدوين الشخص لثقافـته الخاصّة بهدف إعلام الغائبين. ويكون له ذلك بشق العبارة من

نصّ المهارة للمتكوِّن بتدريبات متدرجة، تبتدئ من إعادة تأليف الجملة، وتنتهي باكتساب القدرة على انتقاء أجود الأساليب للتعبير عن الأفكار والمقاصد الكلامية. ولا جدال في اعتبار الكتاب المدرسي عُمدةً في تحصيل مهارة القراءة والعبارة.

ثالثُها: مهارة السمع والنطق، وهي من ناحية تكميليَّةٌ، لأنها تخدم بالدرجة الأولى المحادثة من المهارة المركزية الأولى، ومن ناحية أخرى معلقة، لأنَّ استحداثها في الملكة اللغوية يستلزم موادَّ تعليميَّةً محدودةً، يمكن تلقيُها واكتسابُها كلياً في زمنٍ محصورٍ نسبياً. شقُّ السمع أسبقُ، وحصولُه يستدعي موادَّ صوتيةً من شأن تدريسها أولاً أن تُعوِّدَ حاسَّةَ السمع على التقاط القيم الخلافية لما تشاكل من النطائق الخاصة بالعربية. بينما شقُّ النُّطق يسعى إلى ترويض جهاز التنفس على استحداث أحيازٍ جديدة بتلقين نفس المواد الصوتية ثانيةً. ولتكوين هذه المهارة لا يفي الكتاب المدرسي بالغرض، بسبب قصور هذا الوسيط الورقي عن النهوض بالقسم الشفوي من اللغة.

رابعها: مهارة الكتابة والتَّهجيَة، وهي كسابقتها تكميلية، إذ تخدم المهارةَ المركزية الثانية، ومعلقةٌ لانحصار موادِّها التعليمية، وإمكان تلقينها واكتسابها في زمن محدود. وبالنظر إلى علاقتها بغيرها فهي كما سبق خادمة لمهارة القراءة والعبارة المركزية، ومن جهة أخرى تابعة لمهارة السمع والنطق التكميلية. شقُّ الكتابة يحتاج حصولُه إلى تعويد اليد على تنفيذ قواعد الخط والإملاء، كما يحتاج شقُّ التهجية إلى ترويض اللسان على الالتزام بقواعد النُّطق والنَّصْت.

وللإمعان في التوضيح نجعل لهذه الخلاصة خلاصةً لكي نعبِّر من جديدٍ عن تعالقات المهارات اللغوية الأربعة بواسطة للبيان الموالي:

استعمال اللغة

شفوي

1 مهارة المناقشة والمحادثة

3- مهارة السمع والنطق

كتابي

2 مهارة القراءة والعبارة

4 - مهارة الكتابة والتهجية



## الفصل الثالث

# التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

### مقدمة

قد لا نضيف جديداً إذا قلنا إن التأطير في أيّ مجال يعني بكل اختصار نقلَ الخبرة الضرورية لمزاولة عملٍ مرضٍ بنتائجه في ميدان معين، ويكون بتنميط لسلوك المشتغلين في القطاع الواحد، عن طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتت نجاعتها بتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت والجهد، وثانياً الارتفاع المتلاحق في وتيرة النمو داخل القطاع المعني.

وإن التأطير في ميدان التعليم والتربية والتكوين لا يختلف في شيء عن المفهوم منه في أي قطاع آخر، إذ يقوم على تزويد الأطر التربوية التي تزاول التدريس بالعُدّة الكفيلة بنجاح المربي في وظيفته ونجاح التعليم في تحقيق الأهداف المرسومة له.

ولا يخفى على أحد أن ازدهار الأمة أو انكماشها كلاهما مرهون بمستوى تعليمها؛ كما هو ماثلٌ في مستوى الطاقم التربوي الذي يمكن تحديدُ درجته في سلمية النهوض والارتقاء بقياس المستوى المعرفي والمهني بالنسبة إلى كل فردٍ فردٍ مهما عظمت مسؤوليته في هذا الميدان أو صغرت.

وليس من المبالغة في شيء القول إن التعليم قطاعٌ قاعدي في التركيب البنيوي للأمة، بصحته تصح سائر القطاعات الأخرى، سواءٌ كانت

اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية وسياسية، وباعتلاله لا يسلم قطاعٌ في جسم الأمة من آفات تنقص بنيته وتُضعف وظيفته. فهو الصامن، ولو بطريقة غير مباشرة، لبقاء الأمة وأمنها الاجتماعي والعقلي، وهو الحافظ لصحة أبنائها البدنية وتوازنهم النفسي، وبه لا بغيره يعلم كل فرد كيف يعمل عملاً صالحاً، يُدرّ عليه أرباحاً متلاحقة، فيُسهم بنصيبه في جلب الرخاء لأمته حتى يضمن لها العزّة ويدفع عنها شرّ فتنة الفقر. فقد روي في الصحاح أن نبيّ الرحمة ﷺ كان يتعوذ من «شر فتنة الفقر».

قد يخفى على الواحد منا الرابطُ الذي يجمع بين تعليم العربية في البلدان الإسلامية الناطقِ أهلُها بغير هذه اللغة وبين العصمة من شرّ فتنة الفقر، ولكن لا أحد ينكر علاقة العربية أولاً بالتنشئة الاجتماعية على القيم الإسلامية مصدرِ عزة للمسلمين، وثانياً بالانفتاح على عالم زاخرٍ بالثروات المادية والمؤهلات البشرية، وثالثاً بالاطلاع على أعظم إرث حضاري يحمل في طياته معالم مستقبل مشرق. ورابعاً باكتساب لغة متميّزة بقدراتها التوليدية الضخمة، فاختارها الله لحمل رسالته المحمدية إلى الناس كافةً، فاكتسبت مؤهّلاً جديداً يُمكّنها في كل حين أن تصير ديواناً لعلوم العصر، وأداةً لتواصل المسلمين المعدودين حالياً بمئات الملايين.

## 1. تقدير مهنة التعليم

من بين القواعد الأولى التي ينبغي الالتزام بها في التأطير هي إشعارُ المكوَّن بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندة إليه، وبما ينبغي أن يكون عليه من مواصفات للنهوض بالأمانة التي ترشّح لها وحملها طوعاً. فلا مندوحة من الحرص على أن تنتهي كلُّ دورة تكوينية بترسيخ القناعة لدى المشاركين بأن مهنة التدريس لا تعادلها مهنةٌ أخرى باعتبار الأمانة التي يحملُها أهلُ التعليم.

لقد خلق الله الإنسان وصوَّره فأحسن الصورةَ وفطره على البيان، بينما أهلُ التعليم كلٌّ من موقعه يشارك في تنشئة خلْق الله على مواصفات وصوغه في قوالب اجتماعية بلغات. بل لا أحد يُجاري مهنته مُعلِّماً انتدب نفسه لأن يُسهم في صناعة شخصيةٍ للإنسان، وصياغة عقيدته أو صقلها، وتنميط سلوكه الاجتماعي، وترويض مكانه النفسية والبدنية لمزاولة مهنة إنتاجية، وإعداده للدنيا فقط أو لها وللآخرة. ﴿فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ، أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾[67]. وحقٌ للشاعر[68] أن يجمعَ مهنةَ المعلم إلى خلْقِ الله، وأنْ يُقارنَها برسالات الأنبياء حيث يقول:

قُمْ لِلْمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَّبْجِيلا
كَادَ المعلم أن يكون رَسولا
أَعَلِمْتَ أَشْرَفَ أَوْ أَجَلَّ مِنَ الَّذِي
يَبْنِي وَيُنْشِئُ أَنْفُساً وعُقُولا
سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ خَيْرَ مُعَلِّمٍ
عَلَّمْتَ بِالْقَلَمِ الْقُرونَ الأُولى
أَخْرَجْتَ هَذا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُماتِه
وَهَدَيْتَهُ النُّورَ الْمُبِينَ سَبِيلا
وطَبَعْتَهُ بِيَدِ الْمُعَلِّمِ تَارةً
صَدِئَ الحَدِيدُ وتَارةً مَصْقُولا

(67)الآيتان 200 و201 من سورة البقرة.

(68)أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة1381هـ

وإن حديث المرء ليطول لو أراد استقصاء ما ورد في تراثنا الإسلامي من نسيج فكري حول مكانة العلم ومرتبة أهل التعليم، لكنه تحسن الإشارة السريعة وخاصة إذا كانت قبساً من الحديث الشريف. فقد جاء في الأثر عن النبي الأكرم ﷺ «بقاءُ العلم ثبات الدين والدنيا، وفي ذهاب العلم ذهاب ذلك كله». فالنهوض بالعلم من أوجب واجبات أهله الفكر القادرين على إنتاج الثقافة وإبداع المعرفة، بينما نَشْرُ العلم بين أفراد الأمة واحداً واحداً فمن أخصِّ واجبات أهل التعليم، وهم المشمولون بقول الرسول ﷺ: «تَعَلَّمُوا العِلْمَ وعَلِّمُوه الناسَ»، و«كونوا ينابيعَ العِلْمِ مَصابيحَ الهُدى أحْلاسَ البيوت سُرُجَ اللَّيلِ جُدُدَ القلوب خُلْقانَ الثِّيابِ تُعْرَفُونَ في أهْلِ السَّماءِ وتُخْفَوْنَ على أهْلِ الأرْضِ»(69).

فدورُ العلماء أن يُنقّوا عِلْمَ المِلّة ويُجدِّدوا فكرَ الأمة، ودورُ المعلمين أن يبثوا ثمرات العرفان في أذهان الصبيان، وأن يُنشّئوا نفوس الولدان على الورع والتقوى، وأن يُمرِّنوا الأبدان على أدقِّ الصنائع وجليل الأعمال. وإذا لم يقم أهل التعليم بذلك فلا أحد بعدهم يفعله.

## 2. الفعل أبلغ من القول

ثبت بالتجربة أن الخطابة أبعدُ الأساليب تحقيقاً للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوكَ يترسّخ بالأقوال وحدها، وإلا كفى الواحدَ منا أن يحفظَ الألفية واللامية لكي يصير ناطقاً بالعربية بليغاً، ولن يكون أفصح من نَطَقَ بالضاد ولو حفظ بوَعْيٍ قلبَ العبارة الواصفة لمخرج هذه النطيقة؛ من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن

(69)ما ذكر من الحديث أعلام مروي في سنن الترمذي.

وإن شئت من الجانب الأيسر»[70]، ولن يكتسب جهازُ التلفُّظ القدرةَ على إصدار /ض/ ولو عرف صاحبُه، فضلاً عن مخرج /ض/ الموصوف باغتصاب أو توسُّع، أن له صفات التفخيم والرخاوة والإطباق والجهر والاستطالة والاستعلاء وهلم جرا.

إن اتخاذ قرار بتخصيص حصة كلامية من فترة التدريب والتكوين لتحسيس المشاركين بخطورة الوظيفة، وتقوية شعورهم بجسامة المهام الموكولة إلى أهل التعليم، لا ينفع شيئاً كبيراً في بلوغ الهدف المرصود. بل لا قولَ من مؤطِّرٍ يتمعُ إذا لم يكن مجرَّدَ تأكيد لفعله الملحوظ، أو كما قال ابن خلدون: «نقْلُ المعاينة أوْعَبُ وأتمُّ من نقل الخبر والعلم، فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة عن الخبر»[71]. كما لا يصحُّ منه أن يشترط في المكوَّنِ مواصفاتٍ ليس له شيءٌ منها، وإلا صدق عليه قولُ الشاعر[72]:

---

(70) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 52، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ. إن قول ابن جني أعلاه لا يفيد شيئاً كبيراً في إقدار جهاز التلفظ على إصدار مطابقة /ض/. وكذلك لو أضيف إلى ما سبق قولُ أحد المعاصرين في وصف /ض/: «وهذا صوت أسناني لثوي شديد مجهور مفخم... يُنطق بوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان العليا ومقدَّمه بحيث يلتصق بأصول الثنايا التي تسمى اللثة، ثم إلصاق الطبق بالجدار الخلفي للحلق ليسدَّ المجرى الأنفي، ويتم كل ذلك مع وجود ذبذبة في الأوتار الصوتية. وإذ تُنطق الضاد يرتفع مؤخَّرُ اللسان في اتجاه الطبق، وتلك ظاهرة عضلية تسمى الإطباق، ينتج عنها تغيير شكل حجرة الرنين يؤدّي إلى خلق أثر صوتي معين يُسمى التفخيم»، د. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 92، دار الثقافة، الدار البيضاء 1974. فمثل هذا الكلام على صوابه لا يُفيد في تحريك جهاز التلفظ البشري لإصدار /ض/ مثل ما يُفيدُه إعمالُ جهاز التلفظ لإصدار النطيقة المستهدفة بالتعليم وإسماعُها للمتعلم.

(71) ابن خلدون المقدمة، ص 195، بولاق، القاهرة 1274هـ.

(72) انظر ديوان إبراهيم طوقان.

يَـــا أَيُّهَـــا الـــرَّجُلُ المُعَلِّـــمُ غَيْـــرَهُ

هَـــلاَّ لِنَفْـــسِكَ كَـــانَ ذَا التَّعْلِـــيمُ

تَـــصِفُ الدَّوَاءَ لِذِي السَّقَامِ وَذِي الضَّنَا

كَـــيْمَا يَـــصِحُّ بِـــهِ وَأَنْـــتَ سَـــقِيمُ

وَتَـــرَاكَ تُـــصْلِحُ بِالرَّشَـــادِ عُقُولَـــنَا

أَبَـــداً وَأَنْـــتَ مِـــنَ الرَّشَـــادِ عَـــدِيمُ

فَابْـــدَأْ بِنَفْـــسِكَ فَانْهَهَـــا عَـــنْ غَيِّهَا

فَـــإِذَا انْـــتَهَتْ عَـــنْهُ فَأَنْـــتَ حَكِـــيمُ

فَهُـــنَاكَ يُقْـــبَلُ مَـــا تَقُـــولُ وَيُهْـــتَدَى

بِالْقَـــوْلِ مِـــنْكَ وَيَـــنْفَعُ التَّعْلِـــيمُ

فكـــلُّ عَمَـــلِيَّة حسنة تريد غرسَها في نفسِ متدرِّبٍ فأْتِها أمامَه وأخلِـــص العمل، وكُلُّ عِلَّةٍ سيِّئةٍ تراها مُسْتَبِدَّةً لعملية التعليم والتربية والتكوين فعالِجْها أولاً، وكرِّهِ النفوسَ فيها ثانياً، ولا تنهَ عن شيءٍ تأتيه أو تأمـــر بما لا تفعل، وإلا كنت مشمولاً بالاستفهام الإنكاري في قول الباري ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ﴾[73]. ومن المعروف حـــقَّ المعرفة أن إكبار التعليم في نفوس مُزاوليه لا يُفيد شيئاً كبيراً بغير شرطين أساسيين؛ أولهما يتصل بالتكوين للمربي اتصالَ الثاني بالإعداد لمهنة التعليم والتربية والتكوين.

### 3. الكفاءات المعرفية والتعليمية

ثـــبت أن أهـــل التعلـــيم واسطة ضرورية بين المكرسين المنتجين للخـــبرات والعلوم في مختلف الحقول وبين الولد المجبولين بما أُوتُوا من

(73)الآية 2 من سورة الصف.

قدراتٍ ذهنية وحواسٌ خارجية، أولاً على التعلّم من أجل الانصهار في البيـــئة الثقافية والاجتماعية للأبوين، والاندماج في الوسط الاقتصادي، وثانياً على الإسهام في صقل البيئة وتطوير الوسط.

ويحـــصل للطفل ذلكم الانصهارُ، والاندماجُ، والصقلُ، والتطويرُ إنْ هُـــم كوّنـــوا لأنفسهم نُسخاً شخصيةً من حقول معرفية إجبارية، وأخرى اختيارية فضلاً عن إتقان ملكاتٍ مهنيةٍ بحسب الاستعداد. ولا يحـــصل للطفل شيءٌ من ذلك بدون المعلّم، بل«على قدر جودة التعليم وملكة المتعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»[74].

ومن شروط حصول الإتقان عموماً الحرصُ على التجويد المستمرّ لجهاز التعليم؛ ويجود هذا الجهازُ بتضافر شرطين أساسيين:

أولهما أن يُقدّم التعليمُ من الإمكانات التكوينية ما يستوعب كل الاستعدادات الفطرية لأيٍّ من أفراد المجتمع، بحيث يحل التوجيهُ إلى نمطٍ من التكوين المناسب محلَّ الرسوب فمغادَرة مؤسسة التعليم. ويسلم هذا الـــشرط إذا صحّ ألاّ أحدَ من خَلْق الله خِلْوٌ من فطرةٍ لإتقان عمل مَّا، وقد تخفى إلا على المختصِّ في استنباط الاستعدادات المفطورِ عليها كل فرد.

وثانيهما ملاحقةُ أهل التعليم لذوي العلم ملاحقةَ أخذٍ واستزادة، فـــلا يستقرُّ أولو الفكر على رأيٍ محكَم فيما يجب أن يُعملَ في كل بـــاب حـــتى يكـــونَ بُناةُ المناهج التعليمية قد تلقفوه بالاستحسان، ومـــثّوه كـــتابةً للـــمتعلّم، وثبّته المعلّمون أخيراً في أذهان الأولاد، ومـــرّنوهم علـــى التصرُّف بمقتضاه إلى أن يظهر ما هو أجود وأنجع. وكذلك يكون في كل حقل معرفي أو قطاع صناعي، وفي كل حقبة أو زمان.

---

(74)ابن خلدون المقدمة، ص195.

### 1.3. التربية الإسلامية من ثقافة أهل القرآن

من خصائص الشعوب المتديِّنة بدينٍ واحدٍ أن يُشكِّلوا أمةً بصفات واحدة وإن تباعدت أوطانهم، وتباينت ألسنتهم، وانقطع حبلُ الاتصال بينهم. ولا مفسِّرَ لهذا التلاقي في الصفات المعنوية المؤلِّفة لشخصية الأفراد المنتمين إلى نفس الأمة سوى الانتهال المعرفي من نفس المنبع المصوغ نظماً في قول الشاعر[75]:

وإنَّ أصـــولَ الـــدين مـــا جـــاءَ نَصُّهُ
بقُـــرآنِ ربِّـــي وهـــو للحَـــقِّ مُـــبدِعُ
ومـــا سُـــنَّةُ الهـــادي النَّبِـــيِّ محمـــدٍ
ومـــا اتَّفَـــقَ الإسْـــلامُ فـــيهِ وأجْمَعُوا

إن تكـــوين نسخة من الثقافة الإسلامية في ذهن كلِّ مسلمٍ ورث الـــدين عـــن الأبوين ليعتبر حقّاً شرعياً من حقوق الصغار على الكبار والأميين على المتعلمين، وواجباً على المجتمع كافَّةً والمدرسة خاصة. ولا حاجـــةَ إلى الـــتذكير بأن التنشئةَ على الإسلام لا تحصل دفعةً واحدةً وبـــدون توزيـــعٍ منتظم للمضمون المـــستهدَف بالتلقين؛ بدْءاً بالأبسط فالبـــسيط إلى المعقـــد فالأعقد، تبعاً لتدرُّج الأعمار وسيراً نحو أهدافٍ مـــضبوطة ســـلفاً. وهـــذه مـــن مسؤوليات المشتغلين بتقريب المعرفة الإســـلامية، وبُناة مناهج التربية الدينية، وأخيراً المعلمين المكلَّفين بتبليغ المـــضامين التـــربوية واضحة إلى المتعلِّمين، وتثبيتها في الأذهان، وتمرين الأبـــدان علـــى التـــصرُّف بمقتضاها، وأخيراً التحقُّقُ من بلوغ الهدف المـــنشود بالتقييم، وآخرُ الأخير العملُ على التقويم، وذلك بتثقيف ما اختلَّ خلال العملية التعلمية.

---

(75)وهو سعيد بن محمد العشري من شعراء القرن الثاني الهجري.

تبيّنَ أن المعلّمَ آخرُ حلقةٍ في سلسلةٍ أولُها علماءُ الإسلام ومفكّروه، وبينهم المشتغلون بتقريب الثقافة الإسلامية، ومُبرمجو التربية الدينية في مناهج تعليمية. وقد تضيق الهوة المعرفية بين طرفَيْ السلسلة، وذلك بحسب درجة الاجتهاد من أهل التعليم للاقتراب أكثر من حملة علم الشريعة المبدعين في تبسيط معانيها، وإنزال أحكامها على واقع المسلمين المعيش في أوطانهم. وكلما اشتد الاحتكاك بين أهل التعليم وحملة العلم في أي ميدان أثمرت المدرسة نتائجَ جيدةً وكان مردودُها وافراً.

قد لا نضيف شيئاً حين القول إن التعليم نسقٌ يتركّب من أجهزة متفاعلة؛ كجهاز التخطيط للسياسة التعليمية في أي حقل من الحقول المعرفية، وجهاز وضع المناهج التعليمية، وجهاز التأطير والمراقبة، وجهاز التعليم والتربية والتكوين المكلّفِ أعضاؤه المعلمون بالاجتهاد ما أمكن على تنفيذ المنهاج التعليمي كما وضعه المؤلفون. ومن ورائهم مؤطّرون يُمرّنونهم على أحسن الطرق لتنفيذ المنهاج الموضوع بين أيديهم، ويراقبون مدى تقيُّدِهم بتبليغ المضامين المبرمجة على ما هي عليه، ومدى التزامهم بالتعليمات والإرشادات المنهجية. ويظهر مما سبق أن المعلم مطالَبٌ بالتقيد بما يلي:

أولاً: إتقان المضامين الإسلامية المبرمجة في الكتاب المدرسي، ويحصل له ذلك بالاطلاع على مصادر الكتاب المدرسي، وعدم الاكتفاء بما احتواه هذا الأخير من معارف. وليس الغرض من الرجوع إلى المصادر أن يُضيف المعلم معلومات أخرى غيرَ مذكورة، وإنما من أجل فَهْم الموضوع بعمقٍ، فيسهل عليه تبليغُه، وعلى المتعلم استيعابُه وتخزينه.

ثانياً: التمرُّن على اتّباع المنهجية الموصوفة خلال العملية التعليمية، وأن يستحضرها قاعدةً ويُضيف إليها من إبداعه حتى يتيسَّرَ التلقينُ على المعلّم والمتابعةُ على المتعلم، ويُثمرَ التعليمُ النتائجَ المرجوةَ.

ثالثاً: أن يُحوِّل المعلِّمُ المعرفة المُلقَّنة نظرياً إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين، ويكون قد استجابَ لقاعدة شهيرة تفيد أن بعض العمل غايتُه العلم، وكلُّ علمٍ غايتُه العمل. وبهذه القاعدة يمكن تقييمُ منهاج التربية الإسلامية والطريقةِ التي ينتهجها المعلمُ. فيعلو سهمُهما بقدر ما يعمل المتعلمون بما اكتسبوا من العلم، ويجب تقويمُ الجميع كلما انحصرت نسبةُ العاملين بما علموا.

رابعاً: أن يُدوِّن المعلم ما يَعِنُّ له من ملاحظات تظهر عادةً عند إخضاع أيِّ مشروعٍ تربوي للتطبيق، لأنه ثبت بالتجربة أن ليس كلُّ ما تصوَّرَه مصمِّمو المناهج بوارد.

قد يكون ترتيلُ آيٍ من القرآن الكريم مثلاً من المضامين الإسلامية المقررة في مستوى من التعليم، وحال المتعلمين في هذا المستوى تنبئ عن عجزٍ في جهاز تصويتهم على إصدار الكثير من نطائق اللغة العربية؛ كالحلقيات وبعض اللهويات ونطائق الإطباق ونحو ذلك مما يزيد أو ينقص في كل مجتمع إسلامي ناطقٍ أصلاً بغير العربية. ومثل هذه الملاحظات التقويمية من المعلم تكشف لمصمِّم المنهاج ومؤلِّف الكتاب ما ينبغي أن يتقدَّم في التلقين وما يجب أن يتأخر.

### 2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية

نستخلص مما سبق أن هناك علاقةً تعلُّقٍ بين متعلِّمٍ مفطور على الاكتساب وتكوينِ نسخٍ شخصية في ذهنه من مختلف الحقول المعرفية، وبين معلِّمٍ مستعدٍّ معرفياً ومهنياً على القيام بوظيفة التلقين على الوجه المرضي. ويكون كذلك إذا تجهَّز بعددٍ من العناصر الضرورية؛ منها ما يتعلق بشخصية المعلم في حدِّ ذاته، ومنها ما يرتبط بمنهجية التدريس والوسائل التقانية المساعدة، فضلاً عن الفهم العميق للمعنى من كل درس.

### 1.2.3. شخصية المعلم المربي

إن إســـناد مـــادة التربية الإسلامية إلى معلم يعني تكليفه بتنشئة الولد؛ ويدخل في التنشئة ما يلي:

أولاً: صـــياغةُ النفس على أصل الاعتزاز بالإسلام؛ فلا يرضي أحدٌ بغيره ديناً لأيِّ أحد، وأن حصر العبادة في حق الله منعٌ من تنمية الرهبة لأيِّ أحد، ومن خلق الرغبة في شيء بيد العبيد والعبيد، وأن كـــل واحـــد مُبتلى فيما أُعطيَ أو حُرِمَ، فانظر بما أُوتيت من بصيرة كـــيف المخـــرج، وأوّلُه استحضار الله؛ ﴿وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[76].

ثانـــياً: بناء العقل على قاعدة العلم قبل القول والعمل[77]، والتزام أهـــل العلـــم بإفـــشاء المعرفة الصادقة، وتنمية الفكر النقدي الممنهج، وحـــرص المتعلمين على التحري وإعمال النظر تجنباً للعقائد المدسوسة والعمل بما يسيء إلى الإسلام والمسلمين.

ثالـــثاً: تشكيلُ الـــسلوك وَفْقَ تعاليم الشريعة المحمديَّة وعلى القيم الرفيعة في الحضارة الإسلامية؛ منها حبُّ العمل والترغيـــب في مواصلته عـــلى الوجه المطلوب إلى آخر لحظة في حياة المرء. فقد جاء في مسند أحمـــد «إن قامت الساعة وبيد أحدكم فـــسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل»[78].

فالمعلم المربـــي مطالبٌ بأن يُوفِّق في آنٍ واحد بين شحن الأذهان وشحذها وبين ترويض الأبدان وتثقيفها، إذ لا يكتفي بنقلِ المعارف من

---

(76)الآية 10 من سورة الجمعة.

(77)للوقـــوف على ما روي عن الرسول ﷺ من أحاديث حول العلم ومكانته في الإسلام راجع كتاب العلم من صحيح البخاري.

(78)انظر مسند أحمد.

أصولها إلى أذهان المتعلمين، وإنما يزيد عليها بتمرينهم على الإتيان بسلوك موافق لمقتضى المعرفة المكتسبة. وفي الجمع بين العلم والعمل روى الدرامي في السنن عن معاذ بن جبل قوله: « اعملوا ما شئتم بعد أن تعلموا، فلن يأجُرَكُم اللهُ بالعلم حتى تعملوا».

قد يصعب على المعلم المربي أن يُدرك هذه الغايةَ المرجوة إذا لم يكَوِّنْ لنفسه شخصيةً متميزةً، قاعدتُها اعمَلْ كما تراني أعملُ، أو ونَعمَلُ كما علمنا، إذ كلُّ درس في التربية الإسلامية فهو مزاولةٌ لمعانٍ مقرونة بوصفها شفهياً، وبأدلة مناسبتها للشريعة، وبقيمتها في معاش الناس ومعادهم، وإن خفيت تلك القيمةُ على الكثيرين وعميت عنها بصائرُهم حين قصروا أبصارهم على معاشهم حتى ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾[79].

لقد تبيَّن أن درس التربية الإسلامية من أكثر المواد التعليمية قابلية للتطبيقات العملية، وإلا افتُقِدَ هدفُ التربية والتنشئة. وفيه يظهر بوضوح المفهوم من المراقبة المستمرّة، فالمعلم مطالبٌ على الدوام بأن يُراقب هل السلوك المكتسب، من لدن المتعلمين في أيِّ بابٍ من أبواب المعاملات أو العبادات، يُنجَزُ في حينه وعلى الوجه المطلوب، ويُقوِّم المختلَّ منه بالتنبيه على صوابه، ويُقيِّمُه بتنقيط صاحبه.

لا يكفي في المعلم المربي أن يكون مزدوج الكفاءة؛ أي يُعلِّم المعرفةَ بالعمل، بل يلزمه أن يتخلَّق بأخلاق الإسلام، ويحرص على أن يكون حظُّه من الأخلاق وافراً، قال رسول الله ﷺ «إن الله قسَّمَ بينكم أخلاقكم كما قسم بينكم أرزاقكم، وإن الله عز وجل يعطي الدنيا لمن يُحب ومن لا يُحبُّ، ولا يُعطي الدين إلا لمن أحبَّ»[80].
ولا شكَّ أن الدينَ قد أُعطيَ مُعلماً تكفَّلَ بتنشئة أبناء المسلمين على

(79)الآية 67 من سورة التوبة.
(80)الحديث مروي في مسند أحمد

شرع الله، وعليه أن يزيد ويتشبّع برحمة القرآن، إذ «لا تُنزع الرحمةُ إلا من شقيٍّ»[81].

ولا يحسن خلق المعلم المربي ويتصف بالرحمة حتى يكون شديدَ الخوف من تنفير أحدٍ من تلاميذه من شيءٍ صغيرٍ أو كبيرٍ في درسه؛ يُدرك عن طريق اللين ما قد يُصيبُ عوهُ من المعلمين بأسلوب الشدّة. لا يتساهلُ في إضاعة شيءٍ من الموضوعات المقررة في درس التربية الإسلامية، ولا يترك التلاميذَ في معزل عن النهوض الجماعي بمسؤولية التعليم والتعلم والتربية والتكوين، فهم شركاؤه في إدراك الهدف المرصود في كل درس.

ومن اللّين البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلميذٍ بالكلام الجارح، وشتان التبسيط المرغّب في مواصلة التعليم، وليس التعقيد المنفّر في المادة والمدرسة، ومخاطبة المقصّرِ خطابَ العقلاءِ المقنعَ، وليس خطابَ المنحرفين القامع. وأن يُقرّ التلاميذَ كلاً على طريقته في اكتساب المعرفة وصياغة السلوك، فالعبرة بالنتائج المستحصلة، إذ تحقيق الهدف بانتهاج طريق أطول خير من الوقوف دونه باتباع طريق أقصر، والجمع بين الحسنيين أفضل. ودفعاً للتطويل على المعلم المربي أن يكون القدوة في كل صغيرة أو كبيرة.

### 2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية

قد لا يُفيد شيئاً كبيراً تعيينُ معلمٍ لتدريس مادةٍ لجماعة من التلاميذ دون إمداده بما يلزم من العدة الكافية للنهوض بالوظيفة على أحسن وجه. ومنها الوثائق التربوية وأقلّها الكتاب المدرسي والإرشادات المرفقة التي بها يتأتى تنميط التكوين وتنشئة أفراد المجتمع على نفس القيم الحضارية.

---

(81) الحديث مروي في سنن الترمذي.

ولعل أصعب ما في عملية التعليم هو عنصرُ التفهيم، وعليه لا يجوز إغفالُ سؤالِ كيف يكون التفهيم حين يشرع مصممو المنهاج التربوي في تحرير مواد الكتاب المدرسي، وينبغي بدءُ التأليف بتحديد ضوابطه العامَّة، منها بعجالة وعلى سبيل المثال ما يلي:

أولها التبسيطُ المتدرِّج في تناسبٍ مع تدرُّج أعمار المتعلمين؛ بحيث تكون المعلومة الملقنة من مستوىً ثقافي مناسب للمستوى الذهني لدى الأطفال، فالطهارة أقرب تصوراً من درس في الزكاة، وهذه أقرب تصوراً من درس في الفرائض.

وثانيها الجدوى، وتكون المعرفة مجديةً إذا أمكن توظيفُها مباشرة بعد اكتسابها لنيل حظوة، ولاستشعار النموِّ الشخصي والارتقاء في سلمية النخب الاجتماعية، وحصول التوازن النفسي بالرضى عن الأنا المانع من دخول الفرد في صراع مع نفسه. وبهذا العنصر والذي قبله يمكن التمييز بين مادتيْ التربية الإسلامية والفقه الإسلامي، وبين درسين؛ أحدهما في تاريخ الفقه، والآخر في فقه النوازل.

وثالثها تنشيط الملكات الذهنية على احتساب الجنى من مزاولة السلوك المكتسب وتقدير الخسارة في المعاش والمعاد من تركه. أو تقدير المنافع والمضار من ترك أفعالٍ مقدورٍ عليها محظورة شرعاً. فكل ما يُعمل فلغاية وحكمة، ودفع المتعلم إلى استنباطها إسهامٌ في بناء الملكات الذهنية على قواعد التفكير السليم.

ورابعها الوضوح؛ بحيث تكون الفكرة أو القيمة المستهدفة بالتعليم ظاهرة مكشوفة والعبارةُ عنها منتظمة على منوالها؛ تتركَّب من مفردات متداولة ولا تفيد أكثر من معنى واحد. ويحسن إقرانُها بالصور والرسوم المعبِّرة من جديد عن المستهدَف بالتلقين، وأن تكون الصورة قد حققت قسطاً كبيراً من الجمالية التي تُمتع البصر، وتشكِّل النموذج المرضي والمثال

المستفى، وتحفظ في الذاكرة الفكرةَ حيّةً نشيطةً تُولِّد سلوكاً عملياً وصفةً خلقيةً، وهو الهدف العام المطلوب. إذن ليس كل عبارة مرفقة بصورة تؤدي وظيفة تبليغ الفكرة وتثبيتها في الذاكرة وتحريك البدن استجابة لها.

وخامسها التوافق؛ بحيث يُبنى قسم التطبيقات من الكتاب المدرسي على مطالبَ للتدريبات العملية على إنجاز سلوكات مطابقة للمعارف الشرعية المكتسبة، وليس على مسائل لترديد أفكارٍ كتابياً أو شفوياً. توضأ، وأقم الصلاة، وصلِّ المغرب، وزكِّ مالكم، مثلاً أنسب من كيف يكون الوضوء، وما يُقال في إقامة الصلاة، وما عدد ركعات صلاة المغرب، وما شروط إخراج الزكاة؟ وهكذا يكون في مادة التربية الإسلامية عموماً.

ومن شروط الانتماء إلى العصر الذي يعيش فيه الفرد الاستثمارُ الجيد للمتوفِّر من الإمكانات الآلية التي تساعد على تأدية المهام على أحسن وجه، وتُحقِّق أعلى مردود. ومن جملة ما يُستعملُ مقروناً بوظيفته نذكر الأجهزة التالية:

(أ) المكتبة الإلكترونية؛ التي توفِّر إمكانية البحث عن المعلومة المطلوبة في كل التراث الإسلامي المكتوب بالعربية وفي ظرف وجيز جداً. وهذه المكتبة مع الحاسوب الذي يعرضها أصبح بوسع الإنسان الإحاطةُ بكل ما قيل قديماً وحديثاً حول موضوعٍ أو أيِّ مسألة مهما دقَّت. ويكفي أن نذكر موسوعة الحديث الشريف المجهَّز بمحرك للبحث ونظام تحفيظ القرآن ومكوناته المرتبطة به كتعليم القراءة والكتابة، والتفسير والتجويد وإجراء الاختبار، وموسوعة الحضارة الإسلامية التي جمعت تاريخ الأمة عبر عصورها المزدهرة والمتدهورة، ووفَّرت إمكانية الوصول إلى أية معلومة في أقصر وقت. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

(ب) شبكة الإنترنت؛ وهي أيضاً من الوسائل النافعة في جلب المعلومة المعروضة في مختلف المواقع، أو لاستفسار كبار علماء المسلمين المنتشرين في الأرض، والمقارنة بين الأجوبة المحصَّل عليها في ظرف وجيز، إذ يكفي كتابة كلمة مفتاحية في خانة البحث بواسطة أي محرك للبحث في الإنترنت لتتلقى في الحين سيلاً من المعلومات والمعارف الجديدة التي تُعالج الموضوع من كل جوانبه.

(ج) الأشرطة والأقراص السمعية، وهي في غاية الأهمية، وخاصةً في دروس القرآن الكريم. إذ بواسطتها يمكن تنمية مهارة الاستماع لالتقاط القيم الصوتية الخلافية التي تفرق بين النطائق المتشاكلة من قبيل (تينٌ/طينٌ)، (صيفٌ/سيفٌ)، (ظليلٌ/ذليلٌ)، (أمٌ/عمٌ)، (همَّام/حمَّام)، (قلَّ/كلَّ)، (هَضَمَ/ خضَمَ). وبها يمكن أيضاً ترويض جهاز التصويت لدى المتعلمين على إجادة التلفظ بالنطائق الخاصة باللغة العربية. لأنه عند سماع نطيقة تُدرك قيمُها الصوتيةُ الخلافية، كما يُدرك معها حيِّزُ إصدارِها في جهاز التصويت. وعندها تتعيّن الأعضاء الصوتية التي يجب تحريكها في مناطق مخصوصة من حجرات الرنين، فيتولّدُ الصوت اللغوي منمَّطاً.

وبالأشرطة السمعية يمكن تعليم قواعد التجويد، وقواعد قراءة القرآن الكريم وترتيله، كما يُطبِّقها كبار القراء في العالم الإسلامي. وبها أيضاً تُنمَّى حاسة السمع لدى الأطفال الناطقين أصلاً بغير العربية من أجل استضمار النسق الصوتي المميز للغة العربية، ولهذه الغاية يمكن توظيف المقروء من النصوص في الموسوعة الشعرية.

وللصورة دورٌ كبيرٌ في التوضيح والتفهيم؛ وكلُّ نوعٍ منها يُفيد فيما هُيِّئ له. فأشرطة الصور الحية (فيديو) يمكن أن يُستعان بها لتبليغ المعاني المركبة تركيباً متسلسلاً؛ فهي الأنفع لتعليم الطهارة بكل ما يجب

ويحسن إنجازه من أفعال متعاقبة، بدءاً من إحضار إناء الماء إلى التشهُّد لمن أراد أن يختم به الوضوء. وكذلك يجري في تعليم الصلوات الخمس، ومناسك الحجّ أو العمرة، وفي سائر العبادات المنقولة عن الرسول ﷺ بالمشاهدة، كقوله عليه السلام «صلُّوا كما رأيتموني أصلي»[82]. وروي أن عثمان بن عفان توضأ أمام حضور ثم قال رأيت النبي ﷺ يتوضأ نحو وضوئي هذا[83]. وفي السنة الكثير من الأحاديث التي وُظِّفت فيها المشاهدةُ لتعليم العبادات والمعاملات.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى تلقين كيف يجمل بالمسلم شرعاً أن يتعامل مع غيره، بدءاً من القرابة الأسرية وانتهاءً إلى القرابة الإنسانية، وذلك في كل مناحي الحياة. وكيف يكون التعامل مع الطبيعة والأحياء من المنظور الإسلامي، إن توفرت الأشرطة البصرية الوثائقية المعدَّة لهذه الغاية.

وبجانب الصور المتحركة المعبرة عن قيم مركبة يمكن استغلال الصورة الثابتة المعروضة بالمِسْلاط على الشاشة، إما للترغيب في سلوك وإما للتنفير منه أو لإظهار حقيقة على أتم صورة. ومن المحتمل أن تكونَ مرفقة بمؤثِّرات صوتية للزيادة في التشخيص، بل كلما تضافر الصوت والصورة والخط بلغ التعبيرُ الذروةَ في تشخيص المعاني موضوعِ التلقين.

### 3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة

تبين أن توظيف التجهيزات الآلية التي يوفرها العصرُ الحديثُ ضروري لإنجاح عملية التعليم والتعلم المنتهية بالتفهيم الدقيق، والتحفيظ النشيط، وتنصيب السلوك أو تصويبِه. وعليه يجب تربوياً على مصمِّمِ المنهاج التعليمي ومؤلفِ الكتاب المدرسي أن يتعاون مع

(82) الحديث مروي في كتاب الأذان من صحيح البخاري.
(83) الحديث مروي في كتاب الوضوء من صحيح البخاري.

المتخصص في تذليل الآليات خدمةً لقطاع التعليم والتربية والتكوين، بحيث يكون الناتج مادة تربوية تساير العصر بكل المقاييس. وأهمها إحكامُ البرمجة، وضبط المزاوجات بين مكونات المنهاج، وتدقيق المزاوجات بين أشكال التعبير عن نفس الفكرة، كالكتابة والنطق والصورة أو الرسم وما يُصاحبهما من المؤثرات الصوتية.

وإن صنيعاً من هذا الطراز ليتوقّع بدقة متناهية كلَّ ما سوف يجري في حجرة الدرس لحظةً بعد أخرى، فلا يترك للمعلم سوى التشغيل للآليات التربوية والاجتهاد في التمهيد وإحكام التنسيق.

ومن هذا القبيل يمكن أن نذكر «من الخليج إلى المحيط»، وهي طريقة سمعية بصرية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شارك في وضعها اللساني يوسف عون والبيداغوجي خَرْخُورَة أعرضان، ونشرها ديدي في باريس عام 1977، وعرفت استعمالاً واسعاً في دول أوروبية وكثير من البلدان العربية.

ومن جملة ما صدر أخيراً «العربية بين يديك»، وهي طريقة سمعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من تأليف لجماعة من الأساتذة المتخصصين، نشرتها مؤسسة الوقف الإسلامي بالسعودية سنة 2002. وإن كانت الطريقة الثانية تقنياً أقلَّ تركيباً ونضجاً من الطريقة الأولى. ولم نعثر بحكم الاختصاص إلى طريقة مماثلة لتعليم مواد التربية الإسلامية لأبناء المسلمين كيفما كانت لغة المنشأ.

ولا تخفى مزايا المناهج التعليمية المبرمجة آلياً، أولها قابليتُها للتحويم المستمر، وإفساحُ المجال لاجتهادات المعلم التحسينية مع سدِّ جميع أبواب الاسترخاء في التدريس. ومنها ضمانُ نتائج موحَّدة مع التفاوت الواضح في الكفاءات المعرفية للمشتغلين بمهنة التعليم والتربية والتكوين. إذ يكفي أن يتلقى جميع المعلمين تدريباً مكثفاً على الطريقة، وأن يحذقوا

استعمالها حتى تكونَ النتائجُ المرجوة فيها مضمونةَ التحقيق على الوجه المرغوب فيه، ومن غير التفاوت المخلّ.

وقد كشفت التجربةُ الشخصية عبر سنوات غير قليلة اطّرادَ في أسماء مدرسين جامعيين وثانويين علّموا بنفس الطريقة إلى نتائج تكاد تكون واحدة، رغم التباين الكبير في المستوى الثقافي والمعرفي للفريقين. ومثل هذه النتائج لا ينبغي التقليل من أهميتها بدعوى ضرورة التمسُّك بالمألوف، والعمل بما اعتاد الناس في ميدان التعليم. ولا أدلّ على تبوّؤ هذه الدعوى من التطور الحاصل في المدرسة الحديثة بالقياس إلى نظيرتها العتيقة في العهود الأولى لقيام الحضارة الإسلامية.

## 4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية

ثبت عبر تاريخ حضارة القرآن أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدين الإسلام، حيث دخل دخلت. وكل مَن اتخذ القرآن الكريم إماماً والحديث الشريف هادياً ومرشداً حمل من العربية لساناً موصِّلاً إلى معرفة شرع الله حقّ المعرفة، وأداةً لتوثيق العرى بين الشعوب الإسلامية المقدَّرة بمئات الملايين، ووسيلةً لفتح غرائس المعرفة التي خلّفها السلفُ في شتى حقول العلم طيلة أربع عشرة قرناً.

ولا حاجة إلى الإطالة في إقامة الأدلة على التلاحم القوي بين لغة محمد الرسول ﷺ ودين الإسلام، إذ تكفي الإشارة العابرة إلى أن كلَّ أمر صريح ورد في الكتاب أو السنة بتلاوة القرآن: ﴿وأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ المُسْلِمِينَ وأَنْ أَتْلُوَ القُرْآنَ﴾[84]، أو بتدبُّره: ﴿أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ القُرْآنَ

(84) الآية 92 من سورة النمل، وذكر القادر في الآية 29 من سورة فاطر ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ وأَقَامُوا الصَّلاةَ وأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وعَلانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ﴾.

أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾[85]، أو بمدارسته؛ «ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة»[86]، أو بتعلمه وتعليمه؛ «خيرُكم من تعلّم القرآن وعلّمه»[87]، أو بقراءته؛ ﴿فَاقْرَؤُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾[88]، أو بالاستماع له؛ ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾، أو بحفظه[89]، فهو أمر ضمني لكل مسلم بتعلم العربية. لأنها اللغةُ التي اختارها الله حَمَلَتْ قدرتُه للعبارة عن كلامه وتبليغ رسالته، وكلَّم بها الموحّدين وعبَّدهم، وبها فهمُهم ما شرع من الأحكام وعرّفهم بمقاصده. وباختصار شديد بما أن الله عبَّدنا بمعرفة شرعه حق المعرفة، وحذّرنا من العبادة بتقليد الآخرين لانتفاء المرجح فإن معرفة لغة القرآن تكاد تكون واجبةً على كل مسلم، لأن ما هو ضروري لمعرفة شيءٍ واجب فمعرفته واجبة.

## 1.4. تساكن العربية ولغات المسلمين

لم تعرف العربية طيلة تاريخ انتشارها تبعاً لانتشار الإسلام أن دخلت في علاقة قوّة مع أيٍّ من لغات الأمصار، إذ أدرك المسلمون على الرغم من تمسكهم بلغة قومهم أن العربية لغةُ القرآن الكريم والحديث الشريف وتراث إسلامي منقطع النظير، التمسك بها في حكم

(85)الآية 24 من سورة محمد.

(86)تتمته «وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده» الحديث مروي في كتاب الذكر من صحيح مسلم.

(87)الحديث مروي في كتاب فضائل القرآن من صحيح البخاري، وفي غيره من كتب الحديث الشريف.

(88)الآية 20 من سورة المزمل.

(89)انظر باب التشديد فيمن حفظ القرآن ثم نسيه في كتاب الصلاة من سنن أبـي داود.

الواجب، وفي معرفتها معرفةُ الواجب، فتعلموه مع لغاتهم الوطنية وعلّموه لتعليم شرع الله.

وللتاريخ شواهد لا تُحصى، إذ حفظ لنا نماذج من احتضان المسلمين بلغاتهم القومية للعربية لأنها المفتاح إلى شرع الله أولاً. فقد تعاقب على حكم شمال لإفريقيا حوالي سبع عشرة دولة ذات أصول أمازيغية وأجمعوا حُكّاماً ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من الإسلام عقيدةً ومن العربية قاعدةً، فنسوا أن كانت عقيدتُهم يوماً الوثنية ولسانُهم الأمازيغية، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة كبرى، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا وأدغال إفريقيا.

فالعربية بحملها الديني والعلمي لا بد أن تكون سكناً لأيٍّ من لغات الشعوب الإسلامية، فلكل اللغات المتعايشة في نفس المكان والزمان وظائف قطاعية خاصة، فلا العربية قد تنافس لغاتٍ محليةً في قطاع التواصل اليومي مثلاً، ولا واحدةٌ من تلك اللغات تزاحم العربية في مجال المعرفة الشرعية والاطلاع على الحضارة الإسلامية. إن تقاسم اللغات للوظائف القطاعية[90] صمامُ أمانٍ لتعايش اللغات المتساكنة وتفاعلها الإيجابي، بحيث تستمد كلُّ لغةٍ ما ينقصُها من الأخرى، فتقترض اللغة المحلية لمعجمها كل المصطلحات الإسلامية والحضارية والعلمية من معجم اللغة العربية، كما تغني العربية معجمَها بالاقتراض من لغات الأمصار. وقد طوّل الدارسون قديماً وحديثاً في هذا الباب، فلا داعي لترديد ما سبق أن قيل.

---

(90) انظر مبحث وظائف في ص 152 من كتاب الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، من منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط 2002.

ثبت أن اللغات تُتعلَّم لما تحمله من تجارب إنسانية وخبرات مهنية ومعرفة نظرية أو عملية فضلاً عن توثيق عرى القوم الناطقين بها[91]. أما العربية فتحمل في ثقافتها دينَ الإسلام، وتوثّق عرى أمة المسلمين على اختلاف شعوبها لوناً ووطناً ولساناً، وهي ديوان حضارتهم وتجاربهم الإنسانية وخبراتهم ومعارفهم في حقول العلم وتخصصاته الدقيقة. وحين تكلمت العربية بلسان الشاعر قالت[92]:

وَسِعْتُ كِتابَ اللهِ لَفْظاً وغايةً
وما ضِقْتُ عَنْ آيٍ بِهِ وعِظاتِ
فكَيْفَ أَضِيقُ اليَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ
وتَنْسِيقِ أسْماءٍ لِمُخْتَرَعاتِ
أنا البَحْرُ في أحْشائِهِ الدُّرُّ كامِنٌ
فَهَلْ سَأَلُوا الغَوّاصَ عَنْ صَدَفاتي

قد يطول المبحث بمتابعة التنقيب عن الأدلة الحاملة على خلق الرغبة في اللغة العربية لدى المعلم والمتعلم على السواء، وخاصةً إذا استمع من التحليل ما يكفي من الآراء والأفكار اللازمة لتنمية في نفسيهما حالةَ الرضى على مزاولة الأول لتعليم العربية لأصحابها أو للناطقين أصلاً بغيرها، وإقبال الثاني على تعلمها أيّاً كانت لغة منشئه.

---

(91)فيما سُرِدَ من وظائف اللغات قال الشاعر:

لعمري عُسرى قومي فإنْ أخذتُها | أوهَمْتُ في الأوطانِ أوثقَ عُروةِ
فتعلّموا لغةَ البلادِ وبعدَها | ما تبتغون من اللغاتِ الحيّةِ
إن اللغاتِ حِمى العلومِ وكَمْ أرى | من لؤلؤةٍ في بحرِ العرَبيَّتي

ويجمل بنا أن نعتذر للشاعر أحمد تقي الدين إذ أخرجنا في نظمه «العرَبيّتي» مزيلة بالألف والنون من أجل الإلحاق، واستبدلناها بلفظة «العرَبيّة» كما جاءت أصلاً في ديوان الشاعر.

(92)من ديوان حافظ إبراهيم.

## 2.4. عُدّة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قد لا نبالغ إن قلنا تعليم اللغات يجمع من الصعوبات ما تفرّق في تعليم غيرها من المواد، وتعليم اللغة المعينة لناطقين بغيرها يُضيف صعوبةً أخرى أقلُّ ما يمكن أن يُقال عنها إنها أكبر من أختها لو كان ذاك التعليم لأصحاب اللغة المتداولة في المجتمع. ولا ينبغي أن يُحمل هذا المتقدم على المجازفة في الوصف ولا على تثبيط الهمم، وإنما هو تصدير لمهمة مركبة تستلزم تكويناً خاصاً لمزاولتها والقيام بها.

ويحسن البدءُ بإجمال القول في مكونات العدة التي يتجهّز بها المعلمُ فضلاً عن إكباره لمهنة التعليم ورغبته القوية في تعليم العربية خاصة وللناطقين بغيرها تحديداً. أولها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع، ويتفرع إلى: أ) إحكام المعرفة بالعربية استعمالاً، ب) إتقان العلم بها وصفاً، وهذا الأخير يتفرّع بدوره إلى تكوين خبرة في أ) أوصاف النحاة المتقدمين ب) أوصاف النحاة المتأخرين. وثانيها التكوين التربوي المتين، ولا يتأتى هذا الأخير إلا في إطار إحدى النظريتين المعرفيتين الطَّبْعية والكَسْبية المتنافستين على الدوام للانفراد بتوجيه البحث في اللغة وفي كيفية اكتسابها. وعندما تتعيّن طريقةُ الاكتساب وجب تكييفُها مع أ) متعلِّم ناطق باللغة المستهدفة بالتعليم؛ وهو قابل لتوظيف قسطٍ من لغته لفهم القسط الآخر، ب) متعلم ناطق أصلاً بغير اللغة موضوع التعليم، لا ينفعه استعمالُ لغته الأصلية لفهم اللغة الثانية المكتسبة. وفي الحالة الثانية لا مندوحة من توظيف الوسائل المساعدة على التفهيم، ويكون التدريب على إتقان استعمالها جزءاً من التكوين التربوي لمعلم اللغة لغير أصحابها.

استحضار ما سُرد أعلاه من الإشكالات المتشابكة يُوحي بكونها أوسعَ مما يمكن أن تستوعبه فترات التدريب التي تكون في العادة مكثفة

وقصيرة. وتجاوز هذه الصعوبة لا يكون بالتركيز على إشكال وإهمال الباقي، فمثل هذا الإجراء لا يُفيد إفادةً كبيرة، لأن تناول قضية بعينها في بناءٍ لا يُوضّح البناءَ برمّته. ولا بالتناول السريع العابر لكل الموضوعات المطروحة للمعالجة معالجة أكاديميةً جدية، يُرتجى منها أن تُحقق معظم النتائج المرتقبة. ولم يبق أمام المؤطِّر سوى استخلاص المبادئ العامة في كل إشكال، حتى إذا اتَّضح صار بالإمكان استقصاءُ جزئياته بإحالة المتدربين على أبحاثٍ تناولت الموضوع بالتفصيل.

### 3.4. تكوين القدرة اللغوية

كل شخص انتدب نفسَه للاشتغال بتكوين قدرات الناس على التواصل باللغة أو اللغات المرغوب فيها فمن المفروض في ملكته اللغوية أن تكون تامّةَ التكوين سليمةَ الإنجاز في جميع مستوياتها، أو بالنسبة إلى أيِّ فصٍّ من فصوصها الأربعة[93]. ومن الثابت أن التواصل باللغة الثانية خاصةً تتوزّعُه ثلاثُ درجات.

أولها القراءة وفهم المقروء، يقف عندها معظم العلماء المتخصصين في فروع علمية دقيقة، والذين يبحثون في اللغات الأجنبية عن النتائج التي انتهى إليها أمثالُهم في التخصص المشترك. وإذا أرادوا التعبير عما عرفوا استعملوا لغاتِهم الأصلية. إذن هناك فئةٌ افتراضية من المتطلعين إلى تعلم العربية، يكون هدفهم من اكتسابها محصوراً في الاطلاع على التراث الإسلامي المدون بالعربية.

الدرجة الثانية تزيد على الأولى بالتواصل الكتابي، وذلك إذْ استطاع الفرد، فضلاً عن القراءة والفهم السليم، أن يُحرِّر باللغة العربية

(93)راجع بحث فصوص العربية وقوالب نحوها المنشور في العدد 17 من مجلة التاريخ العربي والمرفق بهذا العمل.

أفكـــاره في عـــبارات تـــستجيبُ صـــياغتُها لقواعد العربية، فيتلقاها «المخاطب العربي» بالقبول.

الدرجـــة الأخـــيرة تزيدُ على الثانية بالتواصل الشفوي؛ ويكون إدراكُهـــا، فـــضلاً عن إتقان القراءة وحصول الفهم وإجادة الكتابة، بترويض جهاز التصويت على النُّطْق الصحيح بالتصويتات المستعملة في اللغـــة العربية خاصةً، فيُخرج كلَّ تصويتةٍ من حيِّزها في حنجرة المربي، كما يعمل عادةً معظمُ الناطقين أصلاً بالعربية، وكلُّ القرّاء المدرَّبين على تجويد القرآن الكريم.

ومـــن الـــثابت أيضاً أن درجات التواصل الثلاثة المذكورة أعلاه تُـــوجد معكوسةَ الترتيب بالنسبة إلى اكتساب لغة المنشأ والشروع في اســـتعمالها، إذ يكون البدْءُ باكتساب القدرة على التواصل الشفوي، ثم الكـــتابة فالقراءة. فالفرد في وسطه اللغوي يعمل، بما أوتيَ من ملكات ذهـــنية وحواس خارجية، بالتدريج المعهود على تكوين نسخة من لغة الوســـط لنفسه، ثم ينطق باستعمال ما اكتسب، وبحسب ما يسمح به نُموُّ أعضاءِ جهاز التصويت لديه.

ولا عجـــب في إجمـــاع الـــولدان في كل مكان على أن تكون كلماتُهم الأولى مركبةً من تصويتات شفوية. ولا يعود ذلك إلى «معلومة طَبْعـــيَّة» مـــنسوجة خلقةً على صورة أمرٍ في خلايا العضو الذهني كما يعـــتقد الطَّبْعـــيون، وإنما يُفسَّر هذا السَّبْقُ بالاستعمال اليومي المتكرر للشفتين في الرضاعة خاصةً. فسرعة نُموّ العضو الجسماني ومقدار نموّه يـــتناســـبان مـــع درجة استعمال العضو أو إهماله. فهذا السبق كسبـــي وليس طبعياً.

وبعـــد بـــنماء جهاز التصويت بترويض أعضائه في كل حين على إصـــدار التصويتات الملتقطة بالسماع من المحيط اللغوي ينتقل الفردُ إلى

ترويض اليد وتمرينها على إنجاز عمل دقيق؛ حتى تألفَ وتعتاد رسْم عدد محصور من الأشكال الهندسية. كلُّ شكلٍ يُطابقُ تصويتةً يُسمى حرفاً، ويُؤلِّف الحروف باليد كما تألَّفت تصويتاتُها باللسان، ويكون قد كتب ما نطق به، ثم يقرأ ما كتب، ولا يتخلَّف هذا الترتيب أبداً.

وفي سياق ما أوردناه حتى الآن في موضوع تكوين القدرة اللغوية لا بأس من تسجيل ملاحظتين في هذا الموضع، وكلتاهما تتوجَّه إلى معلم اللغة. الأولى تخص تكوينَه اللغوي وتنصُّ على أن كل معلم انتدب نفسه لتعليم العربية يجب أن يرتقي بمعرفته اللغوية إلى الدرجة الثالثة كما وصفت أعلاه. أما الملاحظة الثانية فتتصل بتكوينه التربوي، وتقضي بأن يأتي تعليمُه للغة المصطنعُ في حجرة الدرس على منوال اكتسابها الطبيعي من لدن الطفل في الوسط الاجتماعي.

ولا بأس من الوقوف قليلاً عند مسألة ارتقاء المعلِّم في سلمية المعرفة اللغوية، وخاصةً أن نسبة التواصل بالعربية لا تصل حالياً إلى درجة عالية، وذلك بسبب انتشار الأمية بين الناطقين بها وتزاحم اللغات في وطن العربية لاقتسام وظيفة التواصل القطاعي.

ومن المعلوم أن وظيفةَ التواصل نسبيَّةٌ في اللغات البشرية؛ أقلُّ نسبةً تحقِّقُ في ما يُستعمَل من اللغات في التواصل الشفوي لا غيرُ، ومن أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية البسيطة، ولا تكون حاملةً لتاريخ أو لحضارة السلف بسبب افتقادها في كل حياتها الماضية إلى عنصر الخط الضروري لتحقيق التواصل الكتابي بها قديماً وحديثاً. ومن هذا القبيل اللغات الأمازيغية المستعملة حالياً في بلدان المغرب العربي، ولغات إفريقية وأمريكية وآسيوية كثيرة. ومثل هذه اللغات معلولة بآفة انقراضها، ولا تستمرُّ حيةً إلا لأحد السببين: التعصُّب القومي والشعوبية، أو انتشار الأمية المعرفية بين أهلها والتي لا تزول إلا

بتعلم لغة أخرى تمكّن من الشروع في تقليص الهوة المعرفية بين الشعوب، أو هما معاً.

في المقابل هناك لغات ترتفع وظيفةُ التواصل بها إلى نسبة عالية إذا وُجدت مستعملةً قديماً وحالياً في التواصل بها شفوياً وكتابياً، وذلك من أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية مهما كانت درجة تعقيدها، وبواسطتها يتأتى الانخراطُ في نادي المعرفة البشرية في أعلى مستوياتها وفي آخر مستجداتها، فضلاً عن الاطلاع بها على حِمْلٍ حضاري موغلٍ في القدم. وقد يصعب العثورُ على لغةٍ مستوفية لجميع المقاييس المسرودة إلا إذا تقلص التاريخ إلى ماض ليس ببعيد فتكون اللغة الأنجليزية عندئذ قد ترشحت في وقتنا الحالي لتمثيل هذا الضرب من اللغات ذات النسبة المرتفعة باعتبار وظيفة التواصل.

والعربية، باعتبار حملها الحضاري الضارب في التاريخ، لا تجاريها لغةٌ، لأنها وَسِعت كلامَ الله ﷻ وسنّةَ رسوله ﷺ، وكانت على الدوام ديواناً لما انبنى عليهما من حضارةٍ جُعلت علومُها قاعدة لإقامة المدنية الحديثة. ووظيفتُها التواصلية في الكتابي خاصة ذات نسبة عالية. ولكنها في الشفوي محدودةٌ؛ تنحصر غالباً في وسائل الاتصال السمعي والبصري، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات واللقاءات الدولية والمرافعات وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة. أما قضاء حاجات المعيشة اليومية للناس فيُتوسَّل إليها في الأقطار الناطق أهلُها بالعربية باستعمال كل قطر للهْجة متفرِّعة عنها متفاوتة القرابة بالأصل.

نستخلص مما سبق أن المجتمعَ العربي كاتبٌ باللغة العربية مطلقاً وناطقٌ بها نسبياً، وأن الفرد إذا نشأ في أيِّ قطرٍ من هذا المجتمع لا يستطيع من سماع لهجة المنشأ أن يكوِّن لنفسه نسخة من الملكة اللغوية، كما هي مبثوثة في المكتوب بالعربية قديماً وحديثاً. وأن للنسق الرمزي

المكتسب من العربي الناطق استعمالاً عصوراً في القطر المعيش وفي التواصل الشفوي من أجل تصريف أمور الحياة اليومية.

وباختصار إن الإنسان العربي في أيِّ قطرٍ من الوطن العربي يكتسب سماعاً بفضل نشأته المحلية لهجةً عربية للتواصل الشفوي داخل قطرٍ أو أكثر، ولكي يتواصل كتابياً وشفوياً في كل الوطن العربي يكتسب اللغة العربية تعليماً وتعلُّماً في المدرسة، وقراءةً للمكتوب بها في القديم والحديث، وسماعاً لقراء القرآن، ورواة الشعر، والمغنّى من النظم الفصيح، وللمحاضرات الثقافية، والخطب الوعظية، والاستطلاعات الوثائقية، والندوات العلمية، والحوارات السياسية، والتمثيليات الاجتماعية ونحو هذا مما تبثه الفضائيات العربية.

### 1.3.4. السماع وتكوين المهارات اللغوية

يُعتبر السماعُ ضرورياً لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو، تبعاً للنظرية المعرفية الطبعية، المحرِّضُ للمعارف اللغوية المنسوجة خلقةً في خلايا العضو الذي يُسمَّى «ملكةً لغويةً»، وهو أيضاً المحرك لبناء قواعد اللغة المستبطنة حسب الطريقة التربوية التنشيطية المؤسَّسة على النظرية المعرفية الطبعية.

والسماع في النظرية المعرفية الكسبية من أسس تحصيل المعرفة، لأن مَنْ فقد حاسَّةً في إطار هذه النظرية فَقَدَ فقد علماً. وهو أحد الركنين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستمدَّة من النظرية المعرفية الكسبية.

وللسماع في ميدان اللغة خاصةً معنيان، يأحدهما يُرادف التجربة بمعناها الواسع لا المختبري، أو الاستقراء الكائنين باستخدام «الحس المشترك»، وما تفرَّع عنه من الحواس الخمس الخارجية من أجل اقتناص

المعرفة بالموضوعات المفردة في العالم الخارجي[94]. وبهذا المعنى يُستعملُ السماع عند اكتساب المعجم مثلاً، وخاصةً مداخله الأصولُ[95] المتكوِّنة في الملكة اللغوية بالتلقين والتعليم مدخلاً مدخلاً، وذلك في جميع اللغات البشرية. فلا أحد ممن لم يُلَقَّنْ المدخل المعجمي (حسل) مثلاً يكون في مأمن من التصحيف في لفظه والخطأ في معناه. ويعرفه تلقيناً بالسماع أو التعليم إذا قيل له: (حِسْلٌ معناه ولد الضَّبِّ). وكذلك يجري في كل المفردات الأصول وفي كل اللغات.

أما المعنى الثاني للسماع، في ميدان اللغة دائماً، فيرتبط بجارحة الأذن خاصةً وبالصور الصوتية المتأدِّية إلى هذه الحاسَّة دون غيرها من سائر الحواس. وللسماع بالمعنى الثاني دورٌ مركزي أولاً في تنمية حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلافية التي تُميِّز كلَّ نطيقة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في أية لغة، وثانياً في بناء أو إعادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض أعضائه على التحرك مجتمعةً في كل مرة داخل حجرات الرنين من أجل تشكيل أحيازٍ[96]، فيها يتقطَّعُ الصوتُ المرسَلُ من المزمار

(94) لتعميق البحث في هذا الموضوع انظر القسم الأول من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط 1990.

(95) المداخل المعجمية الأصول هي المفردات التي تُولَّد من غيرها وتسري لفظاً ومعنى في فروعها، مثل (رَجُل) مدخل معجمي أصل يسري في فروعه مثل (استَرْجَلَت المرأةُ الغربية)، و(تَرَجَّلَ الجبانُ على زوجته).

(96) في الموضوع ذكر ابن جني قائلا: اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً...ولأجل ما ذكرنا من اختلاف الأجراس في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي سبب تباين أصدائها ما شُبِّه بعضهم الحلق والفم بالناي، فإن الصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً، كما يجري الصوت في الألف غفلاً من غير صنعة. فإذا وضع الزامرُ أنامله على خروق الناي المنسوقة، وراوح بين أنامله

عَملاً، فتولّدُ النطائقُ المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.

اتضح أن تنميةَ حاسة السمع فترويضَ جهازِ النطق متعلقان أشدَّ التعلّق بإجادة القول[97]، ولا يجود قولُ الناطق بلغة إلا بإشباع كلِّ نطقيه، بحيث تصدر من فيه مستوفيةً للقيم الصوتية الخلافية كما سبق توضيح ذلك في أكثر من موضع. وأحسن من يُجيد القولَ فيحقّقُ[98] النطائقَ ويُرتّلُ ما تألّف منها هم قُرّاء القرآن الكريم، ومن جاراهم من رواة الشعر، والخطباء إلى آخر ما سُرِد آنفاً.

وإذا كانت جودة القول تُنمّي حاسة السمع على التقاط الصُّوَيتات الدقيقة المكوِّنة للنطيقة، وإدراك فيمها الفارقة، فإن ترويضَ جهاز النطق أساسُ إجادة القول، وهو ضروري للانتقال عن لغة المنشأ إلى لغة ثانية رغم ما فيه من المشقة أو التكليف بما قد لا يُطيق كلُّ من سعى إلى الانتقال عن لغته إلى لغة ثانية في سنٍّ متقدمة. وقديماً لاحظ

---

اختلفت الأصوات وسُمع لكل حرف منها صوتٌ لا يُشبهه صاحبُه، فكذلك إذا قُطع الصوتُ في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سببَ استماعنا هذه الأصوات المختلفة. سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 8، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ.

(97) نستعمل القول هنا في مقابل الكلام، الأول يدل على الجرس المسموع أو البنية الصوتية والثاني على المعنى المفهوم أو البنية الدلالية.

(98) في معنى التحقيق ذكر ابنُ الجزري: «التحقيق مصدره المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه، من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عندهم عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع المد وتحقيق الهمزة وإتمام الحركات، واعتماد الإظهار والتشديدات، وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف، وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسُّل واليسر والتؤدة... فالتحقيق يكون لرياضة الألسن، وتقويم الألفاظ بغاية الترتيل أي التمهل في القراءة والتثبت والتفهم من غير عجلة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه». للمزيد من الشرح راجع مبحث كيف يُقرأ القرآن في ص 205 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة.

ابن الجزري هذه الصعوبةَ فعبَّر عنها بقوله: «ولو أراد كلُّ فريقٍ من هؤلاء أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتيادُه طفلاً وناشئاً وكهلاً لاشتدَّ ذلك عليه، وعظمت المحنة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة وتذليلاً للسان»[99]. ولعل الوقت قد حان لمعالجة مشكل استعصاء التلفظ ببعض النطائق الثانية.

## 2.3.4. طرق تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق

من المعلوم أن اللغات البشرية تشترك في نطائق كثيرة، كالشفوية والأسنانية واللثوية والأنفية ونحوها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء القَصِّ الصوتي، وتفترق بأخرى كاختصاص العربية بالنطائق الحلقية: (/ء/ه/ع/ح/)، والنطائق الطبقية: (/ص/ض/ط/ظ/)، وقد تنضم إليها نطيقة (/ق/). وهكذا يزيد أو ينقص عدد النطائق المستعصي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية.

ويعنينا حالياً وصف المنهجية التربوية التي يُفترض فيها أن تنقلَ الفردَ من العجز إلى القدرة. وأول ما ينبغي التحذيرُ منه هو استعمالُ اللغة الواصفة لمخارج الحروف وصفاتها، وقد برهنا في مواضع كثيرة على أن لغة اللسانيين الواصفة لقواعد اللغة أو لنطائقها لا تُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب تلك اللغة[100]. وقد نبَّه الزجاجي قديماً إلى أن صنفاً واحداً من العلل النحوية الثلاثة يُفيد في اكتساب اللغة، وهو الصنف الذي سماه بالعلل التعليمية، وبيَّنه بقوله: «فأما التعليمية فهي التي يُتوصَّل بها إلى تعلم كلام العرب، لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كلَّ كلامها منها لفظاً، إنما سمعنا بعضَه وقسنا عليه نظيرَه. مثال ذلك أنا لما سمعنا قام زيدٌ

---

(99) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ص 23.

(100) انظر مثلاً بحث الأوراغي، اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية.

فهو قائم وركب فهو راكب عرفنا اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو آكل، وما أشبه ذلك»[101]. أما غيرُها القياسية والجدلية من علـل النحاة المستدلّ بها على أوصافهم للظاهرة اللغوية فلا شيء منها نـافع في معرفة اللغة العربية. ويحسن أن نقصر الكلام على ما يفيد في اكتساب اللغة أما ما قلّ نفعُه في الموضوع فهو كثيرٌ.

### 3.3.4. القول فعلٌ لساني أبلغ من وصف اللساني للقول

سبق أن جعلنا من العبارة «الفعل أبلغ من القول» مبدأً ضرورياً في درس التـربية الإسـلامية، وبما أن القول فعلٌ لساني فهو أبلغ في تعليم اللغـة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يحسُن على المعلّم أن يقـولَ ما يُريدُ من المتعلمين أن يقولوا، وعلى الوجه الذي يريد. وهذا العمـل أبسط من أن يصف المطلوب أولاً، ثم يحملُهم على تحقيقه. غيرُ بعد أن يصف المعلمُ مخرجَ /ع/ مثلاً وصفاتِها، ثم يطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما عرفوا من خلال الوصف.

إذنْ، لا تـصفْ وتطلبْ تحقيقَ الوصف، وإنما قُلْ واطلُبْ النَّسْجَ علـى المنوال. فإذا استهدف الدرسُ، من بين ما استهدف، تنميةَ حاسةِ الـسمع علـى التقاط القيم الصوتية الخلافية لنطيقة /ع/ أو غيرِها من الحلقيات، وترويضَ ما في حنجرة الحلق من أعضاء التصويت تعيَّن على مـصمِّم المـنهاج اللغـوي وعلى منفذه الالتزامُ بما يلي من الخطوات المنهجـية، وذلـك خـلال تأليف الوثائق التربوية، وإبَّانَ تلقين المادة التعليمية المتضمَّنة فيها.

تـضمين نـصِّ الـدرس، وفي الغالب ما يكون حوارياً، النطيقة المـستهدفة بالـمتلقين بشرط السفية كما سبق وصفُها في درس

(101) الزجاجي الإيضاح في علل النحو، ص64، دار النفائس بيروت 1399هـ

التهجيــة، وطُبِّقت عملياً في النص الحواري «بلاع حاطي»[102].

وقد سبق أن قلنا إن تحقيق شرط النسقية يكون من خلال ثنائيات أو ثلاثيــات أو أكثــر من المفردات المتشاكلة، وهذه المفردات مقولتها واحدةٌ ومعناها مختلفٌ، وجناسها القولي أو الصوتي ناقص. يتعاقب علــى نفس الموضع من تلك المفردات إما «طائقٌ متجانسة»، وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نووي واحد؛ كالصفير الذي يجري في «/س/ص/ز/»، والنَّفْث الساري في «/ث/ذ/ظ/»، وإما «طائق متــشابهة»، وهــي التي تقاربت أجراسُها لأنها تشكّلت في أحيازٍ داخل حجرة رنين واحدة. مثل «/ء/ع/ه/ح/».

- عَزْلُ المفردات المتشاكلة بإخراجها من نصِّ الدرس، وإثباتها على الورق أو اللوح منتظمةً كما في الأمثلة الثلاثة التالية:

(1). أَثَـرَ ، سَـأَلَ ، جَـلَهَ ، أَمَّ ، وَلَدَ ، قَـرَأَ ، أَهَّـلَ
عَثَـرَ ، سَـعَلَ ، جَـاعَ ، عَمَّ ، وَعَدَ ، قَرَعَ ، عَمَّلَ

(2). سَيْفٌ ، بَسْمَةٌ ، سِـنٌ ، سَادَ ، سالَ ، قَسْرٌ ، أَقْسَى .
صَيْفٌ ، بَصْمَةٌ ، صِـنٌ ، صَادَ ، صَالَ ، قَصْرٌ ، أَقْصَى.

(3). هَزَقَ ، أَبْهَرَ ، ثَـلَهَ ، هَلَمَ ، هَرِيرٌ ، شَهْمٌ ، نُهْبٌ
حَزَقَ ، أَبْحَرَ ، ثَـاحَ ، حَلَمَ ، حَرِيرٌ ، شَحْمٌ ، نُحْبٌ

- قــراءة أو إسماع هذه الثنائيات عمودياً مع التحقيق التام للصُّوَيْتِ الخــلافي؛ كالحــرص، في المثال الثالث، على إنتاج وإسماع «بُحَّةِ الحــاء» الناجمة عادةً عن احتكاك النفس بأعضاء نطقية في الحلق، مــن جراء تضييق مجراه. وكذلك الأمر بالنسبة إلى «هوائية الهاء» المــتولدة عــن السماح للهواء الصاعد في المزمار بالمرور من غير

(102) انظر نص الدرس في القسم الأول من هذا العمل.

تدخل لأيِّ عضو. ويستمر هذا التحقيق في الثنائيات المثبتة في أي درس استهدف تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق، مع تركيز الوعي بأن اختلاف معاني المفردات المتشاكلة راجع بالدرجة الأولى إلى الصُّوَيْت الفارق، بحيث يكون للتفخيم أو الترقيق في المثال (2) قيمة صوتية خلافية، ووظيفة دلالية فارقة، وللشدة والجهر نفس القيمة والوظيفة في المثال (1).

- إسماع أصوات طبيعية من جنس النطيقة أو النطائق المستهدفة بالتلقين، إذ انكشف منذ القديم أن نطائق اللغات البشرية مسموعة على نحو مّا في الطبيعة[103]، ويحسن استثمار إمكانية تقليد ما في الطبيعة من الأصوات من أجل الوصول إلى تلقين النطيقة المرصودة. ويبقى للمعلم أن ينتقي من محيطه ما يراه من الأصوات الطبيعية مناسباً لإدراك الهدف.
- إسماعُ إحدى المفردتين المتشاكلتين، ويُطلب من المتعلمين أن يتلفَّظوا بما يُقابلها في الثنائية؛ كأن ينطق المعلم ويكتب على اللوح المفردات المرتَّبة في المسوغات (4-6) الآتية، ثم يَحمل الطلاب على بناء المفردة المفقودة في الثنائية بشرط المشاكلة القولية، وأن يجتهدوا في تحقيق نطائقها وإن لم يفهموا لها معنى، لأن المستهدف

(103) من القدماء الذين وصفوا التشابه بين نطائق اللغات وأصوات الطبيعة نذكر ابن سينا وقد عقد في كتابه أسباب حدوث الحروف فصلاً في أن نطائق اللغة قد تسمع من حركات غير نطقية، ويقول: «أما السين فتسمع من كل إخراج هواء بعنف من مخرج رطب، والحاء عن أضيق منه، والخاء عن حك كل جسم لَيِّن حكاً كالقشر بجسم صلب، والهاء عن نفوذ الهواء بقوة في جسم غير ممانع كالهواء نفسه...». وكذلك يستمر في وصف الحركات الطبيعية المنتجة لأصوات تشاكل نطائق اللغة. للمزيد من التفصيل راجع ص93 من كتابه أسباب حدوث الحروف، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق 1403هـ

في هذه المرحلة من الدرس محصورٌ في تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

(4). صَـــام ، صِفْرٌ ، صَرِيرٌ ، عَصَاصَةٌ ، خَمِيصٌ ، صِهْـــرٌ

..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... .

(5). عَكَلَ ، بَرَاعَةٌ ، اِبْتَدَعَ ، مَرْعًى ، عَبِـــقَ ، عَصَـــرَ .

..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... .

(6). هَامدٌ ، أَهَلٌ ، هَمَلَ ، هَلْ ، هُمَامٌ ، مَهْرَبٌ ، اِسْتَهَمْ.

..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... .

- إمـــلاءٌ يترشَّـــح لـــه أحدُ الطلاب، والباقي يكتبون المسموعَ أو يـــنطقونه، وغايتُه قياسُ درجةِ تحقيق الطالب الذي يُملي للنطائق التي تُؤلِّف العبارة المملاة، لأنه بقدر ما يُجيد النُطقَ يُوفَّق الطلابُ في كـــتابة مـــا يسمعون. ويُستحسن أن تكون عبارات الإملاء قـــصيرة متقطعة، تتركب من مفردات مهجورة أو متروكة، لئلا يكتب الطلابُ ما يعرفون إذ الغاية أن يكتبوا ما يسمعون.

(7) ما كَادَهُ الأَكَادِحُ – خَشْخَشَ بِيَدِ هَشْهَشٍ – حَوْزَتْهُا حَوْزَعَةٌ.
مَـــا رَنَّا وَلا رَتَعَ – مَسِيرُكُمْ مَصِيرُكُمْ – سَابُورٌ صَبُورٌ – اِسْرَارُ الأَصْرَارِ هُنَا.

ويكون هذا القسم من تدريب حاسَّة السمع وجهاز النطق مفيداً إذا روعـــي مـــا ذُكـــر فضلاً عن التركيز على نطائق الدرس وهي مؤلَّفة مع النطائق المشتركة بين اللغتين الأصلية والثانية، كما هو مطبَّقٌ في المثال (7).

### 4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارتي الكتابة والتهجية

لن نتناول في هذا الموضع الكتابة بصفتها مهارةً للتعبير الكتابـــي عـــن الخواطر والأفكار، وإنما سنُعالجها بصفتها مهارةً يدويةً تحتاج إلى

تكـوينٍ بالتدريب احتياجَ جهاز النطق إلى تشكيل بالترويض. فجهازُ الـنطق كجارحة اليد باعتبارهما يُنتجان علامات قابلةً للتأليف المتدرِّج وتبليـغ المقاصد. مع فارق أن علاماتِ النطق مسموعةٌ وهي السابقة، بينما علامات اليد مرئيةٌ وهي تابعةٌ للموجود أولاً.

فالمقـصود إذن بـتكوين مهارة الكتابة في هذا الموضع هو حصر مجموع العمليات التربوية اللازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين المـركّبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك بتدرُّج في الباقي.

ولـسنا في حاجـة إلى إثبات أن تعليم مهارة الكتابة، بمعنى رسم الحـروف والتألـيف بينها، سابقٌ على تعليم مهارة القراءة، إذ لا يقرأ الـواحد منـا إلا إذا كتب أولاً، فمن رسم بيده حرفاً كما سمعه قرأه بعينـيه وتلفّظه بفيه كما سمعه. وما قرأ من لم يكتب، وما كتب من لم يُدرِّبْ جارحة اليد على رسم الشكل الهندسي لكل حرف في أوضاعه المختلفة؛ أي وهو في أول المفردة أو في وسطها أو في آخرها. وفي جميع الأحـوال إما متصلٌ بما يليه من جهة دون أخرى أو من الجهتين، وإما منفـصل عنه من الجهتين أو من إحداهما. ولا شك في أن إكساب اليد مهارة الخط بأية لغة يحتاج إلى ضوابط تربوية وتدريبات مناسبة. ويعنينا حالـياً الاهـتمام بمختلف الإجراءات اللازمة لاكتساب مهارة الكتابة باللغة العربية.

تعيين الاتجاه: من المعلوم أن كل اللغات البشرية مجبَرةٌ على اختيار اتجـاهٍ مـن الاتجاهات الأربعة وإهمال الباقي. وبما أن العربية قد اختارتِ الكتابة من اليمين نحو اليسار تعيَّن بالبدء بتمرين اليد على تشكيل حركة تنطلق من اليمين وتتوقّف في اليسار. وهذه العملية

ضرورية بالنسبة إلى تعليم الكتابة بالعربية أو بمثلها من اللغات لمن نشأ في لغته الأصلية على الكتابة انطلاقاً من اتجاه مغاير.

وقد يبت التجربة أن إغفال تعيين الاتجاه في الكتابة يضطرّ المتعلمين إلى نقل عاداتهم في لغاتهم الأصلية، الشيء الذي يؤخّر اكتساب الكتابة باللغة الثانية.

- التحسيس بمبدأ الأحادية القاضي بأن تُكتب النطيقة المركبة من الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم] مثلاً بالحرف الواحد (ص) لا غير، ولا يُنطق الحرف الواحد المرسوم على هذه الصورة (ص) بغير الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم].

استجابة الأبجدية العربية لمبدأ الأحادية لا تطرح مشاكل إملائية، إذ عند سماع [صفير+همس+ترقيق] يُكتب الحرف(س) لا غير. وإذا قُرئ الحرفُ (ص) في أي موقع من اللفظة لا يُسمع غيرُ التصويتة المركبة من [صفير + همس + تفخيم]. ويطرد في كل الأبجدية إلا بالنسبة إلى بعضها وفي مواقع مضبوطة بقواعد مخصوصة. وكل اللغات التي تعمل بمبدأ الأحادية تسهل فيها القراءة أيضاً بخلاف اللغات الآخذة بمبدأ التعدد؛ كأن تُكتب النطيقة الواحدة بأكثر من حرف واحد، ويكون للحرف الواحد أكثر من نطق واحد. ومبدأ التعدد يعسر القراءة إذ تقوم على التخمين في كل ما لم يكن مسبوقاً بالاكتساب.

إلى جانب الأحادية ينبغي أيضاً التركيز على مبدأ تبعية الخط للصوت الذي يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية اللفظة، ومنْعَ إدراج حرف شاغر صوتياً في نفس البنية. ولتقيد الأبجدية العربية بمبدأ التبعية كانت كتابتُها مباشرةً كتابةً صوتيةً، وما خرقته إلا في لفظة (عمرو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين (شكروا، ولن يغتروا).

- تجميع الحروف المتماثلة كالقرنيات [بـ يـ نـ ثـ]، والمتشابهات كالمدورات [هـ م و]، والاقتصار عليها في تكوين مفردات تُركّب منها جملٌ، وقد وصفنا طريقة التجميع ومزيتها في الفصل الأول من هذا القسم، وكذلك في الفصل المعقود للصانيات الحسية وتطبيقاتها التربوية.

### 5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة

يُفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة المحادثة أن يُحاكي ما يجري في المجتمع من تخاطب عفوي بين أفراده. ولتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية مراعاة ما يلي:

أولاً: أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن الموضوعات اليومية التي تنال من اهتمامات المتعلمين في وسطهم الاجتماعي.

ثانياً: أن يُبنى موضوع الدرس بناءً حوارياً، يدور بين شخصين أو أكثر في موضوع ملتصق بهم في حياتهم اليومية.

ثالثاً: أن يُستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحوارية المفرداتُ الأكثر تداولاً في وسائل الاتصال اليومي.

كما ينبغي التقيدُ خلال التدريس بالخطوات التالية:

أولاً: إسماع النص الحواري بعد تمرين حصر الانتباه، ومن المعلوم أن إنجاز هذه الخطوة مرهون بتصميم الدرس في الأصل على الاستعانة بالوسائل السمعية على الأقل. بحيث يكون الحوار مسجلاً على آلة التسجيل، وليس للمعلم سوى تشغيل الجهاز عدد المرات الضرورية لالتقاط المتعلمين لمفردات نص الدرس وجمله.

ثانياً: تفهيم مضامين عبارات النص الحواري المفترض فيها أن تكون قصيرة، وذلك بتفكيكها إلى جملٍ ومركباتٍ ومفردات، وتناول دلالاتها في سياق العبارة الحوارية بالتحديد الدقيق. وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الوسائل البصرية المساعدة على التفهيم، كما يحتاج إلى توظيف كل مهاراته التمثيلية لتشخيص المعاني المستهدفة بالإيضاح.

ولعل عمليةَ التفهيم أصعبُ ما في مهنة التعليم، وهي أعقد في تدريس اللغات، لأن الأمر لا يتعلق بتفهيم المضامين الفكرية المدلول عنها بالمفردات المعجمية، وإنما يتجاوزه إلى تفهيم دلالات الأبنية؛ كمعاني الصيغ الصرفية من قبيل المغالبة والمطاوعة والطلبة والمشاركة، ودلالات اللواصق التي تلحق الصيغة أو تسبقها كأحرف المضارعة وعلامات المطابقة التي تلحق الماضي، وتفهيم البنية الموقعية لمكونات الجملة، وكل ذلك لا تُفيد اللغة الواصفة في تفهيمه. لأنه لا تكون لغةٌ هدفاً للتعليم ووسيلةً إذا كان المتعلم جاهلاً بعموها.

للصعوبة الموصوفة ينبغي التركيز في أكبر عدد من الدروس الأولى على تلقين معجم الموضوعات الحسية التي يمكن الإشارة إليها، أو إحضارُ صورها أو رسمها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأفعال التي يمكن تشخيصُ معانيها بالتمثيل أو الإيماء.

ثالثاً: تشخيص الحوار من قبل المتعلمين، بتوزيعهم إلى مجموعاتٍ بعدد شخصيات نص الدرس، بحيث يتقمَّصُ كل تلميذ شخصية مع تبادل الأدوار طبعاً، ويَتحوَّلُ الحوار المكتوبُ إلى منطوق. وتستمر العملية بالقدر الذي يشارف الحفظ عن ظهر قلب.

رابعاً: استعمال المكتسب في مختلف التدريبات التي تعقب التفهيم والتحفيظ، يبتدئ بالوصف الشفوي لعمل حسي ينجزه القرينُ؛ كأن يُمسكَ هذا الأخيرُ أذنَه اليسرى بيده اليمنى، ويطلبَ من زميله؛ بسؤال

مادا أهمل، أن يصف الصورة. وعند تبادل الأدوار تُشكَّل صورةٌ أخرى بسيطة، وبنفس السؤال يُطلب وصفُ الصورةِ الأخيرة. وكذلك يستمرُّ.

وقد تُركَّبُ صورةٌ معقدةٌ نسبياً، كأن ينجز تلميذٌ متوالية من الأعمال تحت أعين مجموعته، ويشترك الجميع في وصفها، مع التركيز على استعمال الضمير وأدوات العطف، لأن الفاعل واحد تُسند إليه أفعالٌ متعاطفة بحسب التوالي والتراخي.

وللزيادة في تركيب المشاهد الحوارية يمكن عرضُ شريط من الرسوم المعبِّرة عن معانٍ حسية واضحة لكنها غير ناطقة، ويُطلب من المتعلمين أن يتخيلوا حديثاً يجري بين شخصيات الشريط، ويتعاونوا على صياغته.

وأخيراً اختيارُ موضوعٍ للحوار الحرِّ، بشرط أن يكون التلاميذ قد سبق لهم أن اكتسبوا الرصيد اللغوي الكافي الذي يُمكنهم من إجراء نقاش جاد باللغة الثانية، ومن غير استعمال شيءٍ من معجم لغتهم الأصلية أو تركيبها.

كل ما سبق حول إنشاء النص الحواري في طريقة سمعية بصرية، ومنهجية تدريسه مع الاستعانة عليه بالوسائل المساعدة، ومراحل إجراء مختلف التدريبات لتقرير المكتسب والتحكم في استعماله، كل ذلك يُتوخى منه أن ينمي مهارة المحادثة التي يرغب فيها كلُّ متعلِّمٍ للُغةٍ ثانيةٍ من أجل أن يتواصل بها شفوياً كما لو كان واحداً من أصحابها الذين نشأوا عليها واعتادوا.

## 5. طرق اكتساب قواعد اللغة

سبقت الإشارة إلى أن معلم العربية محتاجٌ إلى التزوُّد بمعرفتين: 1) معرفة لغوية يمتلكها بمزاولة العمل اللغوي حتى تحصل فيه قدرةٌ على

التعبير السليم بالعربية وإفهام مخاطَبيه بالطريقة التي يفهم بها ما يتلفاه عنهم شفوياً أو كتابياً. 2) معرفة لسانية تحصل له بمطالعة كتب النحاة الذين وصفوا اللغة العربية وصاغوا قواعدها صياغة مَّا. وإذا كانت المعرفة اللغوية واحدةً فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعدَّد بتعدُّد النحاة. والثابت المؤكَّد أن ما اقترحه نحاةٌ جددٌ من وصف للعربية يختلف تمام الاختلاف عن مقترحات النحاة القدماء، إذ يكفي تطارُح مفهوم العامل لنجده مائةَ عامل في نحو سيبويه[104]، في حين لا يتجاوز عاملين في نحو العربية التوليفي[105].

## 1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط

سبق أن أثبتنا في مواضع أخرى أن معرفة مختلف الأوصاف التي يقترحها النحاة للعربية لا تُكسب معرفةً بهذه اللغة، وأقوى الأدلة على الإطلاق هو اختلافُ النحاة وموضوع الدراسة واحد، من ذلك تجويزُ جماعة ابن جني والجرجاني وابن مالك لمثل هذا التركيب (زانَ تاجُها العروسَ) ومنْعُه من لدن المبرد والزمخشري وابن السراج ومعظم النحويين.

ومنه أيضاً اختلافُ البصريين والكوفيين في وصف الجملة الواحدة من قبيل «الجدارُ سَقَطَ». حيث أن المركب الاسمي «الجدارُ» في نحو البصريين مبتدأ، وفي نحو الكوفيين فاعل، و«سقَطَ» في نحو البصرية مركب فعلي ينحل إلى فعل وفاعل غيرِ محقق صوتياً، وهو في نحو الكوفية فعل بسيط لا يحتمل ضمير الفاعل[106]. لأن العامل

---

(104) انظر كتاب عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة.

(105) انظر كتاب محمد الأوراغي، الوسائط اللغوية بجزأيه، ومختلف المقالات البسيطية المنشورة في الموضوع.

(106) انظر مبحث «ردُّ تقدير الضمائر في الأفعال» في كتاب ابن مضاء القرطبي، ص 81 وما بعدها، دار الاعتصام، القاهرة، 1399.

عـــندهم يحمل الرفع في الاتجاهين، وليس عمله مشروطاً بوجوده في موقع بعينه.

وبالنظر إلى المقولة الفرعية التي ينتمي إليها الفعلُ «سقط» تعيّنت للاسم «الجدارُ» الذي يُراكبُه وظيفةُ الفاعل الصناعي، وهو الذي يكون فــاعلاً في النموذج النحوي الذي يصنعه اللساني لوصف اللغة، أما في اللغــة الموصوفة فإن له وظيفةَ المفعول. ومن آفات العلم التي تُفسده أن لا تأتي توقعاتُ النموذج مطابقةً للموضوعات الموصوفة.

كــل ما سبق من الخلاف في التحليل والوصف والتعليل لوبك مكتَــسِبَ اللغة الذي يتوسَّل إليها بأوصاف النحاة. وإذا كان الأمر كـــذلك فما الداعي إذنْ إلى بذل جهد ثقافي إضافي لتحصيل معرفة لـــسانية لا يُنتفع بها في اكتساب اللغة. صحيحٌ أن الفرد يكتسب لغة محـيطه مـــن غير أن يطلع على شيء من أعمال النحاة، ولكن هذه المعـرفة ستكون من قبيل هكذا نطقت العرب، أي ستشمل الوصف مجـــرداً من المفسر العلي الذي يُقدَّم في الجواب عن لِمَ نطقت العرب هكذا.

فالفـــرد يكـــتسب مـــن وسطه وصفاً للغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحصل من مطالعته لأعمال النحويين على المفسر العلي لذلك الوصف. وعـــندئذ يتحول المتكلم إلى عارف بالكيف وباللِّمِّ على حدّ قول ابن سـينا، أي يعلم كيف يبني العبارة اللغوية السليمة، ويعلم لِمَ يجب أن تكـون لهـا تلـك البنية وليس غيرها. كما يستطيع أن يكتشف أيّ الجملتين التاليتين سليمةٌ، ولِمَ كانت الأخرى لاحنةً، وما موطنُ الخرْق، أهو معجمي أم اشتقاقي أم صرفي أم تركيبي.

(8) أ. هُرِبَ إلى الغابة.

ب. هُلِكَ في الحرب.

فالمعرفة اللسانية تجيب عن مثل الأسئلة المسرودة أعلاه، فتُصيِّرُ المعرفة اللغوية معقولةً، حيث يكون الإدراك الحسي لما للعبارة من خصائص بنيوية مقروناً بالمفسر العلّي لتلك البنية. إذن، فيمة المعرفة اللسانية كامنةٌ في عقلنها للمعرفة اللغوية المكتسبة بطريقة طبيعية من المحيط اللغوي مباشرة، أو بطريقة اصطناعية من داخل حجرة الدرس بواسطة نصوص تمثيلية.

## 2.5. تعليم القواعد بالنسج على المنوال

تعليم القواعد يُمكّن باكتساب نحو اللغة صرفاً وتركيباً، يبقى المعجم وقد يُستغرق فيه صاحبُ اللغة العمرَ كلّه ولا يُحيط بجميع مداخله، لكن اكتساب نسق القواعد، وقد يكون في ظرف وجيز، يُسهِّل على المتعلّم مواصلةَ تنميةِ ثروته المعجمية حتى يُدرك المستوى الثقافي المرغوب فيه.

وإنّ أهم قاعدةٍ تربوية في طريقة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الاهتداء من النص مباشرة إلى القاعدة المستهدفة، فلا تُعلّم قاعدةٌ بواسطة أقوال النحاة التي تصفها، وإنما يكون بتسخير كافة الوسائل التربوية التي تمكّن المتعلم من الاهتداء إليها واختزالها بصفتها «مُهيجَةً» في «العصر اللاعي» من الذهن البشري، منها تصدر الأوامرُ لنظم الكلام الحسي فتركيبِ القول اللساني على غراره. وتُسمّى تلك المهيجة مصدرِ الأوامر قاعدةً لأنها تُولِّدُ وتُنتج، وكل ما هو مصدر لتوليد شيءٍ وإنتاجه فهو قاعدتُه. ولا يسلم وصفُ القاعدة اللغوية إلا إذا صيغ في صورة مهيمة مُراقَبة دلالياً.

أما الوسائل التربوية التي يجب تسخيرُها لتحقيق الاكتساب المباشر للقواعد اللغوية فأوّلُها تكرير القاعدة في نص الدرس وجعلها تظهر في كل حين.

وثانيها: قد لا يحسن تركيزُ الاهتمام على القاعدة المعنية وإفرادُها بكــل العـــناية، لأنـــه في كل درس أكثرُ من هدف، بل ينبغي توزيع الاهتمام على الأهداف المرصودة في كل درس. ولا ضيرَ في ميل طفيف إلى بعضها لجدته.

ثالثها: عزلُ التركيب المعني في مرحلة من مراحل الدرس وتدوينُه على الورق أو اللوح ليصير موضوع التحليل وملاحظة الجميع. ويحسن تأكيده بتركيب مماثلٍ من إنشاء المعلم، مع إخضاعه للتحليل والملاحظة، حـــتى يهـــتدي الجميع إلى القاعدة الثاوية خلف الظاهرة. نفترض أن العبارة (9. أ) قد وردت في النص المدروس، ومنه أُخذت ودُوِّنت على اللوحة.

(9) أ. ما سَكَّ بنكُنا الإسلامي نقداً موحَّداً وقد يَسُكُّه قريباً، وما قَلَّ له مالٌ ولا يقِلُّ له أبداً.

ب. لا يَجُرُّ فلاّحُنا صوفاً وما جزَّها سابقاً، وعرق جبينه ما جفَّ ولا يَجِفُّ إطلاقاً.

ولا يعني تحليل العبارتين شيئاً أكثر من تجميع المتماثلين على النحو التالي:

(10) أ. سكَّ نقداً يَسُـكُّه . يَجُزُّ صوفاً جزَّها.

ب. قَلَّ مالٌ يقِلُّ . جفَّ يَجِفُّ.

ومـــن الملاحظـــة المركـــزة سوف يهتدي الجميع في الغالب إلى استخلاص قاعدة من قبيل ما يلي:

(11) فَعَــلَ المُضعَّفُ إذا كان متعدياً ضُمَّت عينُ مضارعه، وإذا كان لازماً كُسِرت.

رابعهـــا التـــسج على المنوال، ويكون خلال التدريبات، بإمداد المـــتعلمين بقائمـــتين من الأفعال المضعَّفة، تضم إحداهما أفعالاً متعدياً،

وتضم الأخرى أفعالاً لازمةً، ثم يُطلب منهم تحويلُها من الماضي إلى المضارع. وسوف يهتدي الجميع إلى الصواب.

## خلاصة

تبيَّن أن مهنة التدريس يحتاج تطويرُها كسائر المهن الإنتاجية إلى تراكم معرفي في كيفية العمل المحقِّق للنتائج المرجوة في قطاع التربية والتكوين. وأنَّ تكوينَ تراكمٍ في المعرفة العملية يحتاج، فضلاً عن التأملات النظرية، إلى رصد أنجح الخبرات الفردية في كلِّ عملية تربوية، ثم تدوينُها من أجل نشرها بين المشتغلين بالتنشئة الحضارية والتكوينات العملية. ومثل هذا العمل يتولاه عادةً ذوو الخبرة الثلاثية، حين يضمُّون إلى كفاءاتهم العلمية العالية في أحد التخصصات المعرفية تجربةً غنية في الميدان العملي، واطِّلاعاً واسعاً في العلوم التربوية.

وقد ثبت من عدّة جهات أن الممارسة العملية أبلغ في التعليم من الأقوال الوصفية، سواءٌ تعلّق الأمر بالتنشئة الاجتماعية على القيم الحضارية أو باستحداث الكفاءات المهنية المناسبة للقطاعات الإنتاجية. وعليه لا يُنتظر من مدرِّسٍ أن ينجح في عمله التربوي بنسبة مقبولة إذا كان في الدرس يَحثُّ قولاً على قِيَمٍ لا يأتيها فعلاً، أو يصف بدقّة مخرجَ مطبقة لا يُطاوعُه جهازُ تلفُّظه على أن يُوفِّيَه حقَّها من السمات الصوتية الخلافية، أو يُركِّز على المسامع المنظومات الصرفيةَ والنحوية ولا تكادُ الجملةُ تستقيمُ على لسانه. يُعلِّمُ العربيةَ وهو يُنفِّرُ منها بطريقته في التدريس، يُلقِّن اللغة الفصحى بإحدى لهجاتها أو بشيء من لغات المنشأ الأخرى. يمتهن التدريس وهو مهيَّأ خلقةً لغيره، ويحضرُ إلى الفصل من غير تحضير للدرس اتقاءً لنتائج الغياب وليس رغبةً في تطوير قدرات الطلاب.

إنّ الارتقــاءَ بتعلــيم اللغة العربية في وطنها أو في وطن غيرها لا يُدرك بتشخيص أزمتها الحالية مع الناطقين، ولا بصدق النوايا وإلحاح الرغبة وانفعال الجامع، وإنما يكون باسترخاص النفس والنفيس في سبيل لــسان حــضارة القرآن، وعقد العزم على العمل المكثّف المتواصل في المناحي التالية:

أولاً: حِرْصُ الجميع على الاستثمار الواسعة لنتائج البحث العلمي في مجــال اللسانيات العربية الحديثة بفروعها المختلفة: 1) الوصفية التي تتخذ من العربية موضوعاً للوصف العلمي بالمعنى المعاصر للعلمية. و2) النّفــسية الــتي تربط الاكتساب الطبيعي للغة بكيفية اشتغال الدماغ البشري وهو يبني في ذاته مختلفَ الأنساق المعرفية. و3) الاجتماعية التي تــربط نسق اللغة بمحيطها الثقافي وبالبناء الاجتماعي لمستعمليها. و4) التــربوية المتميزة باستثمار نتائج مختلفِ الفروع السابقة لدعم القرارات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

ثانــياً: الاستخدام الواسع لما توفّرُه تكنولوجيا التعليم من مختلف الوســائط الــتي تُساعد على تدريس اللغات، ومنها إعدادُ البرمجيات التعليمــية واستخدامُ الموجود منها، سواءً في التعليم المباشر الذي يجري في الفــصل بين المدرِّس وطلاّبه، أو في التعليم التفاعلي الذي يجري بين الحاســوب والطالب في بيته. ولا يخفى على مهتمٍ فعاليةُ تعليم العربية بــتعدد الوســائط المــتكاملة؛ كالجمع بين اللفظ المنطوق، والقول المكــتوب، والكلام المفهوم، والرسم الموضِّح، والصوت المعبِّر. تركيب هــذه الوسائط المتنوعة في نفس المنهاج اللغوي من شأنه أن يُثمر نتائج أفضل من الاقتصار على السّبورة والكتاب.

ثالثاً: التأطير المعرفي والتربوي بهدف مواصلة التكوين في المجالات الأربعــة: اللغــة العربية، والثقافة العربية، واللسانيات العربية، والعلوم

التـــربوية. ويمكن تحقيقُه بصور مختلفة: كالموائد المستديرة والمحاضرات الدورية، والندوات المحلية، والأوراش التربوية لتبادل الخبرات والتجارب الشخـــصية، والدورات التدريبية لتصحيح المسارات التربوية، وتنشيط الـــبحث في موضوع تجويد التعليم للغة العربية، وإحداث دورية ورقية وإلكترونية لتعميم نتائج البحث وتسهيل الاستفادة منه.

الفصل الرابع

# اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

## مقدمة

لا أحد من المهتمين بقضايا التربية والتكوين يشك في أن تعليم اللغات لأصحابها أو للناطقين بغيرها يجب أن يخضع لتخطيط مضبوط مسبقاً، لكنه يُعتقد في بلداننا الناشئة مَن يستهلُّ مشروعه التربوي بإقامة صرْح ذاك المخطَّط التوجيهي.

وحرصاً على بيان المقاصدِ ووضوحِ التناولِ يحسُن البدْءُ بالتنبيه على مجموعة من المفاهيم التربوية التي لا تدخل حالياً في مجال اهتمامنا وإنْ كَثُـرَ تداولها في ديباجات الكتب المدرسية والخُطَط التربوية. فلن نتعرض لمسألة الأدوار الثقافية المنوطة بتعليم اللغات على الرغم من وجاهة الموضوع، ووُرُوده في إطار اللسانيات الاجتماعية. وليس لنا أن نشتغل الآن بالتوجيهات التربوية المعدَّة لإرشاد المدرِّسين وتدريبهم على تلقين مختلف المهارات اللغوية[107]. لأنه مع ورود هذا الموضوع بيداغوجياً غير أنه متعلِّقٌ موقعياً بالنتائج المستخلصة من مبحث سابق عليه، يُعنى بأصول التخطيط لتعليم اللغات.

وبعبارة أخرى إن الطرائق الخاصة بتدريس اللغات لَتهمُّ كلَّ المشتغلين بالتربية والتكوين في أي مستوى من مستويات التعليم، لكنَّ

(107) للتوسع في الموضوع انظر إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو (1418هـ).

الـــذي يهمنا الآنَ أكثر، لأنه لا يُتحدَّث عنه بإطلاقاً، هو مسألةُ العلاقة القائمـــة بين الطرائق الخاصة بتدريس اللغات وبين اللسانيات النسبية، وسوف يتبيَّن عند التحقيق أن هذه العلاقة لا يجوز إغفالُها، وأن وصف العلـــوم التربوية لطرائق التدريس بمعزل عن نتائج البحث في اللسانيات النسبية لَيجعـــل وصـــفاً غيرَ مؤسس، ولا يستند إلى منطلقات واردة بيداغوجيـــاً. ويلزم عن ربطنا بين ذَيْنِكُمْ الحقلين المعرفيَّين أن نُفرد هذا الموضـــوع بمبحث خاص نبرهن فيه على أن اللسانياتِ النسبيةَ تُشكّل القاعدة والمنطلق الأساس لبناء أورِدِ طريقةٍ لتنفيذ منهاجٍ لغويٍّ.

مـــن أولـــيات التـــربية والتكوين ربطُ المنهاج التربوي بأهدافه المرصودة. وهذه الأخيرة في ميدان اللغة قسمان:

1) **أهـــداف خارجـــية**، وهي الأدوارُ التي كانت تسندها اللسانياتُ المقارنـــة في القرن التاسع إلى اللغة، أو الوظائفُ التي تربطها حالياً اللـــسانياتُ الاجتماعـــية باللغـــة داخل مجتمع معيَّن(108). وهذه الأدوار أو الوظائـــف تأخـــذ في حقل التربويات شكل قائمة من الأهـــداف الثقافية المتحصلة من خلال تعليم اللغة لأصحابها أو للـــناطقين بغيرهـــا(109). وهـــذا الضرب من الأهداف مع أهميته سنتركه لما هو أهمُّ منه.

2) **أهداف داخلية**، تختص هذه الأهداف برصد نسق اللغة، وتَحمِلُ المـــتكلمين علـــى تحصيله كما هو موظَّفٌ في النصوص المكتوبة

---

(108) انظـــر مبحث موظائف اللغة الوطنية واللغات القبلية واللهجات المحلية» في الأوراغـــي (2002)، التـــعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال الرباط.

(109) راجـــع الفصل الثاني عشر «مداخل تعليم العربية» من كتاب «تعليم العربية لغيـــر الـــناطقين بهـــا: مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمد طعيمة، منشورات الإيسيسكو، (1410 هـ).

ومستعملٌ في التواصل من لدن القادرين على التعبير بطلاقة عن تجربتهم الشخصية في شتى القطاعات العملية والعلمية. وهذا الضرب الثاني، مع شدة ارتباطه بنسق اللغة، يتشعَّبُ إلى:

أ) **هدف داخلي مباشر**؛ يتميَّزُ باتخاذ معطيات اللغة وسيلةً لاكتساب نسقها، ويتحقق عموماً في الاكتساب الطبعي للغة التي يتداولها أهلُها وتحيى بينهم.

ب) **هدف داخلي غير مباشر**؛ ينفرد بجعل أوصاف النحاة وسيلةً لاكتساب أنساق اللغات. بحيث تُكتسَب اللغةُ المعينة كالعربية مثلاً من خلال تلقين أقوال النحاة الواصفة لها.

ولعله اتضح أن الأهداف الداخلية أحقُّ بالاهتمام وأسبقُ من غيرها الخارجية، وظهر أيضاً أن اكتساب اللغة إما أن يتحقق بممارسة الكلام في وسط لغوي متجانس، وإما أن يُتوسَّل إليه بأقوال النحاة. وفي كلتا الحالتين لابد من إقامة منهاجٍ تعليمي محتواه نسقُ اللغة المستهدفةِ أو أقوالُ النحاةِ الواصفةُ، ومنطلقُه أحدُ أصناف اللسانياتِ الوصفية، كما سيتبين في المبحث الآتي.

وقبل الشروع في تحليل المباحث التي اخترناها لهذا الفصل يحسن تجسيدُ التذكير بظاهرة تضافر العلوم اللسانية والتربوية خلال إنشاء منهاج تعليمي ذي محتوىً لغوي. إذ سوف يتبين أن أيَّ حديث عن طرائق تدريس اللغات لا يستقيم إذا لم يستند إلى نتائج البحوث في مجال اللسانيات النفسية، وأنَّ توكيل اللغة في قضايا ثقافية أو حضارية قد لا يكون في محلِّه إذا لم تُسنِّده اللسانياتُ الاجتماعية، وأن المناهج النحوية لا تكون محكَمةَ البناءِ مضمونةَ الأهداف إذا لم تؤسسها اللسانياتُ الوصفية.

## 1. نظريات لسانية وبرامج تعليم اللغات

من مميزات النظرية اللسانية حالياً اضطرارُها إلى المشاركة في معالجة «قوى النفس الإنسانية»، وبذلك ظهر فرع اللسانيات النفسية. من قضايا هذا الفرع يهمنا الآن دراساته العلمية المتجهة حول «**العُدّة الذهنية**» التي تزوَّدَ بها الإنسانُ، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللغة.

ومنذ أن تساءل المفكرون، على اختلاف حقولهم المعرفية، حول طبيعة هذه العدة انقسموا إلى فريقين اثنين واقفين على طرفي النقيض؛ طَبْعيين، وكَسْبيين[110]، ولم يكن معهما ثالثٌ إلا على جهة التلفيق. أما ما وضع من الأنحاء الخاصة المسكوت عن إطارها النظري فوجب انتماؤها بالضرورة المنطقية إما إلى نظرية لسانية نسبية تؤسسها فرضيةٌ كَسْبيّة، منها نحو سيبويه. وإما إلى نظيرتها الكلية القائمة على فرضية طَبْعيّة، كالأنحاء العقلية وليدة التأملات الفلسفية.

### 1.1. الفرضية الطَّبْعيةُ واللسانيات الكلية

اختص النُّظّارُ الطَّبْعيون فلاسفةً كانوا أو لسانيين وعُلوميين بالانطلاق من فرضية عمل مفادها أن عدة الاكتساب عبارة عن عضو في الذهن البشري تُنحتُ في خلاياه علومٌ أولية غريزية، بواسطتها تنتظم معطياتُ الواقع وتُؤوَّلُ التجربةُ ويتأتى الاكتسابُ. وذلك المخزون

---

(110) الطبعيون المقابل العربي للفظ الأجنبي innéistes أقدمهم أفلاطون ومن أشهرهم ديكارت ولايبنز وكانط وأحدثهم شومسكي. أما الكسبيون فيضم فريق الأمبريقيين الغربيين كأرسطو وهيوم وبيركلي وكارناب ولوك إلى جانب مفكرين عرب كابن سينا وكل المتكلمين معتزلة كانوا أو أشاعرة، ونحوهم من اللسانيين العرب الوضعيين.

من العلوم الغريزية يخضع لقانون الوراثة، إذ ينتقل من ذهن السلف إلى ذهن الخلف عبورثات عضوية؛ وهي مجموع العوامل الوراثية التي تثبت نوعاً مّا على خليقة قد تعيّنت في النّحيتة[111]. أما عن أصل هذه العلوم الغريزية فيعود تبعاً لنظرية أصل الأنواع الداروينية إلى البكتيريا وحيدة الخلية.

ومع الحرص على تجنب التطويل اللازم للعرض التفصيلي لآراء «الطّبعيين» حول ماهية عدة الاكتساب إلاّ أنه يحسن أن نذكّر من جديد بمحتوى فرضيتهم التي تجعل من تلك العدة ذخيرةً من المفاهيم النسقية المرقونة أصلاً في نسيج الخلايا الذهنية والمتوارثة بيولوجياً، وأن نشير باختصار إلى حقيقتين اثنتين:

أولاهما تعود إلى انقسام فريق الطبعيين إلى: 1) لسانيين يتصورون النسق المفهومي الموروث ذا طبيعة لسانية، ومن هؤلاء شومسكي وأتباعه في جميع أعمالهم التنظيرية، و2) عُلوميّين[112] مختصين في الأنساق المعرفية الصورية، وهم يعدّون العلوم الغريزية الموروثة بيولوجياً ذات طبيعة منطقية. ومن هؤلاء بياجي والمنضوين إلى مدرسته من ذوي التخصصات العلمية المختلفة[113].

أما الحقيقة الثانية فتكمن في توقّف فريق الطبعيين، على اختلاف حقولهم المعرفية ومشاربهم الفكرية، دون تقديم أيّ وصف أو فكرة واضحة عن النسق المفهومي الذي يطبعونه في خلايا الذهن البشري أو

(111) المقابل العربي للفظ الأجنبي génotype بمعناه في علم الوراثة. وللمزيد من التوضيح راجع ص 342 من كتاب P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l apprentissage.

(112) العُلومي المقابل العربي للفظ الأجنبي Epistémologue.

(113) للتوسع في الموضوع انظر مناظرة شومسكي وبياجي وأتباعهما المنشورة في: P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l apprentissage

يُسندونه إلى علة الاكتساب[114]. وبما أن دماغ الطبيعيين ما زال خابية مظلمة، ولا يقدمون طريقةً للاكتساب تعيّن إعمال أفكارهم في اللسانيات النفسية التي تؤسس طرائق التدريس التربوية. ولم يبق في المقابل سوى الاهتمام بما يترتب عن آراء الأمريكيين، وإن بيّنوا صحة دماغهم، من وصف الكسبيين خاصةً لطرق الاكتساب[115].

*إن استبعاد فرضية العمل الطبيعية؛ لفشل أصحابها في وصف علة الاكتساب أولاً ووَصْف طرائقه ثانياً، ليستلزم بالضرورة المطلقة إخراجَ نظرية اللسانيات الكلية المبنية على هذه الفرضية من أي أساسٍ يُتخذ منطلقاً لوضع المناهج اللغوية التعليمية. وقد سبق أن كشفنا في أعمال أخرى[116] عن مواطن الخلل فيها، بَدْءاً من فرضيتها الأولية الذاهبة إلى أن الملكة اللغوية هي نسيج خلايا ذهنية، ومبادئ لسانية غريزية مندرجة في بنية خلوية تشكل عضواً ذهنياً في دماغ البشر. بحيث أن محتوى الملكة اللغوية لا يُتعلَّم ولا يُكتسب وإنما يورَّث بمورِّثات مخصوصة، ويُشكِّلُ هذا الإرث البيولوجي العدة التي تسمح للفرد بتنظيم المعطيات اللغوية التي يتلقاها من محيطه، وبناء قدرته النحوية على إنتاج ما لا يتناهى من الجمل السليمة. وقد*

---

(114) من خلال مقارنة كانت من الطبيعيين بين فرضية هذا الفريق وفرضية سوابقهم الأمريكيين يبرز في أكثر من موضع ألا أحد من الفريقين استطاع أن يقدم وصفا علميا للطبيعة التي يسندها إلى علة الاكتساب، وإن تميز الأمريكيون بوصف مضبوط لطريقة الاكتساب حيث فشل الطبيعيون. وللمزيد من التفصيل راجع أيضاً: Jerrold Katz Payot (1966), La philosophie du Language, Paris, 1971.

(115) راجع الباب الثاني طرق معرفة اللغة واكتسابها من كتاب الأوراغي (1990)، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم. وكذلك Jacques Franeau (1964), La pensée scientifique.

(116) انظر محمد الأوراغي (2001)، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية

***اتضح للجميع أن هذا الخطاب البياني لا يُصاغ في وصفٍ لتلك الملكة اللغوية بالمعنى العلمي للوصف.***

كما بينا فساد الطريقة التي انتهجها شومسكي صاحبُ نظرية النحو الكلي وهو يبحث عن تلك المبادئ اللسانية المطبوعة خِلْقةً في الدماغ البشري، إذ رآها في اللغة الأنجليزية التي تناولها بالدراسة والتحليل، فعمّمها على كل اللغات، لأن فرضية العمل الطبعية تسوّغ مبدأ التعميم بمعناه الخاص في تصور صاحبه كما يظهر من خلال عبارته (1) التالية:

**(1) ما يصحّ في الأنجليزية يحتمل أن يكون كلياً يستغرق جميع اللغات البشرية.**

ثم قرر شومسكي أن يطبع في دماغ كل إنسانٍ ما وجد في الأنجليزية وسماه مبدأً أو قاعدةً أو سمةً ولم يكن له من الدليل على الانطباع الخِلْقي لتلك المبادئ سوى التصريح بذلك.

ولم نترك التنبيه على نقائص منهج الفرض الاعتباطي والاستنباط البرهاني(أو الفرْتاب) المتبع في اللسانيات الكلية على الرغم من صرامته منطقية، ومن أهمها تغليبُ المتمسّكين به ومنهم شومسكي لليقين الرياضي وإن لم يصادف واقعاً في لغةٍ على التفسير العلمي وإن طابق لغات. وكشفنا عن ضعف درجة التطابق بين تنبؤات النحو الكلي وواقع اللغات، بحيث أن تصاعد النوادح (أو الأمثلة المضادة) أدى إلى تعميق أزمة اللسانيات الكلية، ولم ينقذها شومسكي من الانهيار إلا عن طريق الترميمات؛ وهي تقنية الفلسفة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية المتأزمة وليست لتطوير المعرفة البشرية.

وبرهنا من جهة الهدف من الدراسة العلمية للغة، على تنوّر نظرية النحو التوليدي التحويلي. إذ لم يُخفِ صاحبُها إصرارَه على اتّخاذ الدراسة اللغوية وسيلةً لتحقيق هدف واقع خارجَ اللغة. وقد كرر

وأعاد مثل قوله: «من بين الأسباب الأكثر إثارة في دراسة اللغة كونها معبرة لأن تعتبر مرآةً للعقل حسب العبارة التقليدية»[117]، وفي موضع آخر يضيف: «من المعقول أن نتصدى لدراسة اللغة كما يُدرس أي عضو في الجسم». وبذلك يكون شومسكي قد أدرج دراسةَ اللغة في العلوم الطبيعية، إذ أصبحت اللسانيات في تصوره قسماً من علم النفس البشري الذي يُعنى بطبيعة الملكة اللغوية وبأصل هذا العضو الذهني[118]. فهو لا يهمه أن يدرس اللغة من أجل ذاتها، وإنما يعنيه منها أن يكشف عن مبادئ كلية تنبثق من الخصائص الذهنية المميزة لنوع الإنسان. وبذلك يكون شومسكي قد أعاد للغة مكانتها التقليدية[119] التي كادت تفقدها بظهور سوسور.

ولنا أن نتوقف قليلاً، في معرض تقديم جوانب من قصور اللسانيات الكلية، عند مثل تطبيقاتها على اللغة العربية ونحوها اليابانية وغيرهما من اللغات التوليفية (أو اللغات غير الشجرية كما سماها شومسكي). ودفعاً للتطويل نكتفي ببعض مواطن التعارض بين وصفين مختلفين للغتين من نمطين: وصف سيبويه للعربية ووصف شومسكي للأنجليزية.

---

(117) انظر شومسكي، اللسانيات الديكارتية ص 42.
N. Chomsky, (1966) La linguistique cartésienne, Seul, Paris 1969.

(118) انظر الفصل الثاني من كتاب شومسكي، «تأملات في اللغة».
N. Chomsky, (1975), Réflexions sur le langage, Maspero, Paris 1977

(119) توسيل الدراسة اللسانية لأهداف غير لغوية عبر عنه يلمسليف بوضوح فقال: «تشكل اللغة بوصفها نسقاً من الرموز مدخلاً إلى النسق المفهومي وإلى طبيعة النفس الإنسانية، وبذلك تحتل اللغةُ مكانة المفتاح الذي يشق آفاقاً في اتجاهات كثيرة. اعتبار اللغة كذلك يجعلها تضيّع أن تكون هدفاً للعلم وإن ظلت موضوعاً له وتتحول إلى وسيلة لمعرفة كامنة خارج اللغة» راجع ص 10 من L. Hjelmslev,(1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit, Paris 1971.

استقرَّ في أذهان اللسانيين العربيين وفي أذهان الكثير من النحاة العرب المحدثين الاعتقادُ بأن «لكل لغة بشرية رتبة أصلية»، وقد ازداد هذا الاعتقاد رسوخاً منذ أن أصدر "كْرِينْبِرْغ" كتابه"بعض كليات النحو"[120] في طبعته الأولى سنة 1963. فأصّل شومسكي للعربية الترتيب التالي (فع-فا-مف)، وتبعه "هُلْبِرْغ"[121] من الغربيين، ويوسف عون وعبد القادر الفاسي من النحويين العرب المحدثين[122].

وفي المقابل نجد في اللسانيات العربية القديمة أن الترتيب (فا-فع-مف) أصل[123]، وأن الترتيب (فع-فا-مف) أصل[124] أيضاً، وكذلك الترتيب (فع-مف-فا)[125]. وما بقي من التراتيب المحتملة أصولٌ عملاً بمبدأ الإعراب المعبر عنه بقول ابن يعيش«والإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم...ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقدمه والمفعول بتأخره لضاق المذهب، ولم يوجد من الاتساع بالتقديم والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب»[126].

---

(120) J. Greenberg,(1968) Some Universals of Grammar with particular Reference to the Ordre of Meaningful Elements, MIT Press, Cambridge.

(121) A.Holmberg, (1991) Pour quoi les langues SVO ne peuvent- elles manifester d'ordre SOV, in grammaire générative et syntaxe comparée, Ed.CNRS.

(122) انظر الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية ج 1، ص 105.

(123) قال سيبويه «واعلم أن أول أحوال الاسم الابتداء» الكتاب ج 1، ص 7. انظر أيضاً تعليق ابن يعيش على عبارة سيبويه في شرح المفصل ج 1، ص 73.

(124) انظر الزمخشري، المفصل، ج 1، ص 51 وابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73.

(125) انظر ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 293-300. وهامش ص 51 من مفصل الزمخشري، وص 76 من شرحه لابن يعيش.

(126) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73.

وبعبارة أخرى إن اختيار العربية وغيرها من اللغات «وسيط العلامة المحمولة»، وهو معنى الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم، يكون قد ضمنت لنصّها التركيبي بنيةً قاعديةً ذات رتبة حرة، منها تشتق مباشرة كلُّ التراتيب المحتملة، ولا توصّل ترتيباً بعينه لتفرّع منه بقاعدة «حرّك الألف» ترتيباً آخر تسمح به. لأن هذا العمل يليق بلغات اختارت «وسيط الرتبة المحفوظة»[127]؛ (أي البيان بحفظ المرتبة كما عبر عنه ابن يعيش)، ضمنت لنصها التركيبي بنية قاعدية ذات رتبة قارة؛ هي الأصل، وما عداها المسموح به فمفرّع عنها بالقاعدة التحويلية المذكورة أعلاه.

مثلُ هذا التناقض ومنه الكثير لا ينحلُّ عن طريق الانتصار للسانيات العربية، كما يفعل التقليدي الحداثي، أو للسانيات العربية القديمة وهو دأب التقليدي التراثي، وإنما يكون بإقامة نظرية لسانية نسبية تتوقع النموذج النحوي المناسب لنمط معين من اللغات البشرية، كما فعلنا في أعمالنا السابقة.

وفي ظل إصرار الكثير على الاستعانة بنحو شومسكي لوصف اللغة العربية لا بأس من إضافة مثال آخر لبيان درجة التعارض بين قواعد النحو التوليدي التحويلي وقواعد النحو السيبويهي، وليكن المثال مما يُعرف باسم «معيار الأدوار المحورية»، أو بمبدأ أحادية الوظيفة المصوغ في العبارة (2) التالية:

(2) «كل موضوع لا يقبل غير دور محوريٍّ واحد، وكل دور محوري يُسند إلى موضوع واحد لا غيرُ»[128].

---

(127) للمزيد من التوضيح انظر محمد الأوراغي، (2001)، الوسائط اللغوية 1 أفول اللسانيات الكلية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية

(128) معيار الأدوار المحورية مستعمل في مقابل Leoθ-critère كما تحدد معناه أعلاه. راجع ص 72 من كتاب شومسكي نظرية العمل والربط N.Chomsky (1981), Théorie du gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.

بتطبيق عيار الأدوار على اللغة العربية وجب إسناد وظيفة الفاعل بالمعنى المنطقي (أو دور المنفذ باصطلاحات العرب المتخصصين بلسانيات العربية) إلى الموضوع «عادلٌ»، ووظيفة المفعول بنفس المعنى (أو دور المتقبل) إلى الموضوع «خالداً» في كلتا الجملتين (3) التاليتين:

(3) أ. نَصَرَ عادلٌ خالداً.

ب. ناصَرَ عادلٌ خالداً.

في حين يُجمِع نحاةُ العربية[129] على أن لكلا الموضوعين في الجملة (3.ب) وظيفتين بدليل الصيغة الصرفية للفعل «ناصَرَ». لأن «فاعَلَ لاقتسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشتراك فيهما معنى، وتَفاعَلَ للاشتراك في الفاعلية لفظاً وفيها وفي المفعولية معنى»[130]. وبتعبير آخر بكلا الموضوعين في الجملة (3.ب)، وظيفةٌ نحوية مناسبة لحالته التركيبية، ويُشارك الآخر في وظيفته بمقتضى صيغة الفعل الصرفية. فكلاهما «مزدوج الوظيفة»، إذ يتلقى الموضوعُ «عادلٌ» وظيفةَ الفاعلِ الصريحِ المناسبةَ لحالة الرفع مع وظيفةِ المفعولِ الضمني، كما يستلم الموضوع «خالداً» وظيفةَ المفعولِ الصريحِ المناسبةَ لحالة النصب ومعها وظيفة الفاعل الضمني[131].

ولا يقبل البحث العلمي الرصين درء مثل هذا التعارض بالانتصار الأعمى لأحد النحوين على طريقة أحد المطبِّقين لنحو شومسكي على اللغة العربية حيث يقول لحل تعارض من نوع آخر: «يجب أن في العربية

---

(129) منهم سيبويه حيث يقول «اعلم أنك إذا قلت: فاعَلْتُه فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه» الكتاب، ج 2، ص 278.

(130) الرضي، شرح الشافية، ج 1، ص 101.

(131) للمزيد من التفصيل انظر مبحث «توزيع المفاهيم الوظيفية أو تجميعها» في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، 1- أفول اللسانيات الكلية، وكذلك ص 377-387 من نفس الجزء.

إسقاطاً إجبارياً كما يفهم من كلام سيبويه. معنى هذا أن هذه اللغة تنفرد وحـــدها بهذه الخاصية وأن لا مثيل لها بين اللغات الطبيعية، فهي لغة شاذة في هــــذا الـــباب، ولا يمكن أن تعيرها النظريةُ اللسانية كبير اهتمام». ولا يصف العربية بالشذوذ إلا رجلٌ ينظر إلى هذه اللغة من خلال الأنجليزية.

إن تدافـــع الأخطـــاء، كما برز من خلال مثال أحادية الوظيفة أو الازدواج الوظيفـــي، لا ينحلّ إلا في إطار اللسانيات النسبية. من شأن هـــذه النظـــرية أن تتوقع لنمط من اللغات كالعربية «وسيطَ الجذر»، وللـــنمط المقابل كالأنجليزية «وسيطَ الجذع». وبما أن هذين الوسيطين النمويين واقعان على طرفي النقيض انتفى النمطُ اللغويُّ الثالث.

مـــن خصائص الوسيط الأول أن يوفّرَ للعربية ونحوها من اللغات «معجمـــاً شـــقيقاً» تنقسم فيه المداخلُ الفعلية إلى ضربين، أولهما يضم «الأفعـــال الإسلس»، كالماثل في الجملة (3. أ). ويُناسب هذا الضربَ مبدأ أحادية الوظيفة. ويضم ثانيهما «الأفعال الشقائق»، يلائم بعضَها، كالماثل في الجملة (3 ب) مبدأُ الازدواج الوظيفي. بينما وسيط الجذع يوفـــر لنمط الأنجليزية «معجماً مـــيكاً» لا غيرُ، يتميز بانحصار مداخله الفعلية في ضرب الأفعال الإسلس المقتضية لمبدأ أحادية الوظيفة.

ولـــا تقـــدم يكون مبدأ الازدواج الوظيفي غيرَ وارد بالنسبة إلى الـــنحو التولـــيدي التحويلي، لأن مبادئ قواعده مستخلصة من نمط اللغـــات التـــركيبية كالأنجليزية ومع ذلك وضَعها شومـــكي[132] بغير صـــنعة ولا تلطـــف لتـــشمل نمط اللغات التوليفية كالعربية وإن تميّز معجمها بمداخل فعلية لا تتراءى للنظرية اللسانية التي وضعها شومسكي من أجل اقتناص المعرفة بأنحاء اللغات البشرية.

---

(132) انظر مبحث اللغات الشجرية واللغات غير الشجرية في ص 224 من كتابه نظرية العمل والربط.

وعليه يمكن القول بكل اطمئنان إن النسق المنطقي لنظرية شومسكي اللسانية مؤهَّلٌ لأن يتبنّى مبادئ وقواعد نحو اللغات التركيبية، كالإنجليزية والفرنسية وغيرهما، لكنه قاصر عن توقع الخصائص البنيوية لنمط اللغات التوليفية كالعربية واليابانية وغيرهما. ويلزم بالضرورة عن ذلك إقصاءُ نتائج تطبيقاتها على العربية من أيِّ أساس يتخذ منطلقاً لإقامة مناهج تربوية لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم الناطقين أصلاً بغيرها.

## 2.1. الفرضية الكسبية واللسانيات النسبية

تعدُّ الفرضية الكسبية الأطروحة النقيض للفرضية الطبعية، وهي الأساس الذي تنبني عليه نظرية اللسانيات النسبية، ومرتكز اللسانيات النفسية في مبحثَيْها الرئيسيَّيْن، أولهما المتعلِّقُ بطبيعة عدة الاكتساب ومكوناتها، وثانيهما المتوجه إلى كيفية اشتغال تلك العدة كما تعكسها منهجيةُ البحث وطريقةُ اكتساب العلم بالموضوعات الخارجية. وسنقتضب القولَ لتوضيح هذه المفاهيم داخل نسقها.

وفي البدء ينبغي التذكير بأن عدة الاكتساب المبثوثة في أعضاء النفس البشري تفلت كلياً لأيِّ شكلٍ من أشكال الملاحظة، وأن أعمالَها طريقٌ سالك إلى ماهيتها[133]، وأن إدراك هذه الماهية لا يتأتى بغير نسق منطقي لاقتناص بنية العضو الذهني المكلَّف بإنتاج المعارف والعلوم في مختلف المجالات والحقول، وأن بناء أيِّ نسق معرفي يستلزم فرضية عملٍ أولية؛ أي لا برهانَ عليها وليس لها أكثرُ من نقيضٍ واحد، وأن الفرضية الكسبية، باعتبارها نقيضاً للطَّبْعيَّة، تُلزم العاملَ بها والمنطلق

(133) في مسألة التماس الغيب من خلال آثاره يقول ابن سينا: «رأينا وجود شيء من جهة ما له عرض ما، ونحتاج أن نتوصل من هذا العارض الذي له إلى أن نحقق ذاته لنعرف ماهيته» كتاب النفس، ص 5.

سينا في تحليله لقوى النفس الإنسانية أن يتصوَّر عدة الاكتساب المثوتة في الدماغ البشري كما تُقرِّب منها المفرداتُ المصوغة في العبارة (4) الموالية.

(4) تصدق عدة الاكتساب على قوىً ذهنية؛ بنيةُ خلاياها خاليةٌ من العلوم الغريزية الأولية، لكنها مهيّأةٌ بيولوجياً لأن تتشكل ببنيته ما يحل فيها من العالم الخارجي المنتظم على وجه كليٍّ فتحصل لها القدرة على الاستنباط واكتساب العلوم[134].

وتحسن الإشارة هنا إلى أن فرضية العمل المتبناة تصلح قاعدةً لإقامة نظرية لسانية أو معرفية مناسبة، لكنها لا تصلح مطلقاً للبرهنة على صحة الفرضية الند أو فسادها، وبالتالي فإن تقويمَ إحدى النظريتين بأصول ضدها لا يحسن ولا يستقيم، وإنّ كلَّ نقاشٍ علمي بين الطبعيين والكسبيين لا يعدو أن يكون سجالاً كلامياً عديم الجدوى، وإن النتائج المحققة بهذه النظرية أو تلك لأَوْرَدُ المعايير وأنسبها للمفاضلة بينهما.

تبنّي الفرضية الكسبية له إفادات مهمة في مجالات كثيرة، فقد زوّدت نظريةَ المعرفة بقواعد تعلُّمية كلية تناولها ابن سينا بالوصف والتحليل في الكثير من أعماله الفلسفية والمنطقية[135]، ومكّنت أيضاً من إقامة منهج «القرناب»[136] الذي يُطلِّب التصور العلمي على اليقين

---

(134) للمزيد من التفصيل حول طبيعة القوى الذهنية وأصنافها ومكانها في الدماغ ووظائفها انظر القسم الأول من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(135) انظر كتابه البرهان، ص 14 تجده ينهي توضيح تلك القواعد بقوله «كل صنف من العلم أو الظن المكتسب إذا كان اكتسابه ذهنياً فهو بعلم أو بظن سابق سواء كان بتعلّم من الغير أو باستنباط من النفس».

(136) مصطلح القرناب يصدق على منهج مركب من قواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط البرهانية. وللمزيد من التفصيل راجع الفصل السادس «منهج اللسانيات النسبية في تحصيل المعرفة اللغوية» في كتاب الأوراغي الوسائط اللغوية.

الرياضي، كما وفّرت لعلوم التربية طريقة القياس بفرعيّه قياس الشبه وقياس العلة[137]، وأخيراً أمدّت نظرية اللسانيات النسبية بتصوُّر واضح للمفهوم من «الملكة اللغوية».

والمقصود بوضوح المفهوم من «الملكة اللغوية» أنها ليست من جنس الطبيعيات الإجبارية المنتقلة عبر الأجيال بمورِّثات عضوية، كما هو حال اللغات الحيوانية[138]، بل هي من جنس الوضعيات بالاعتبار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط البرهانية. ما جئنا به عن طبيعة الملكة اللغوية يُطابق إجماع المفكرين العرب قديماً على أن اللغات البشرية ملكاتٌ صناعية كَسْبيّة[139]. وما كان كذلك لزِمَه بالضرورة التنوعُ المتناهي، وما كان متنوعاً لا مندوحة من السماع أو التجربة لتحصيل المعرفة بأصوله، فاتخاذُ هذه الأصول مقدماتٍ في طريقة برهانية يقوى بها الذهن على استنباط علومٍ كسبية.

كل ما ذكرنا أخيراً من التنوع المتناهي للغات فالسماع الضروري لمعرفة أنماطها يضطرنا إلى التحقق منهما أولاً في المبحثين الآتيين، لكن قبل ذلك ينبغي تقديم الملكة اللغوية في عبارة مناسبة للفرضية الكسبية القاضية بتصوُّر عدة الاكتساب كما هي ماثلةٌ في العبارة (4)، وتصوُّر هذه الملكة كما تقرب منها العبارةُ (5) الموالية.

---

(137) انظر وصف هذه الطريقة وتطبيقاتها في الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(138) للوقوف على خصائص اللغات الحيوانية وخصائص اللغات البشرية انظر أولاً ابن سينا، كتاب النفس، ص 182. وثانيا مبحث «الأصال الطبيعية والأصال الوضعية» في كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(139) انظر ابن خلدون، المقدمة، فصل في أن اللغة ملكة صناعية، ص285. والفارابي، إحصاء العلوم، ص 170.

(5) الملكة اللغوية في الإنسان قوةُ عضوٍ ذهنيٍّ على التصوُّر بأمثلة التصويتات الخارجية، وعلى إصدارها مركّبةً بنمط من النسب والعلاقات على نحوٍ ممكن.

### 1.2.1. اللسانيات النسبية وتنميط اللغات

لعل أبرز عنصر في العبارة (5) أعلاه هو إمكانُ تنوُّع اللغات واختلافها، إلا أن هذا الاختلاف ليس منتشراً بغير غايات، إذ لا مفرَّ من اشتراك لغاتٍ في خصائص بنيوية، ولا بد من وجود مبادئ تُفسِّر تقاسُمَ لغاتٍ لخصائصَ بنيويةٍ معينة، وتقاسم لغات أخرى لخصائص بنيوية مغايرة. وبانعكاس عنصر التنوع المتناهي في اللسانيات التي نقترحها نكون قد شرعنا توجهاً جديداً في البحث اللغوي؛ يتميز بوقوعه بين اللسانيات الكلية، منها نحو شومسكي، وبين اللسانيات الخاصة من ضمنها نحو سيبويه.

ولكي ترقى اللسانياتُ النسبيةُ إلى مستوى النظرية يجب أن يتضمَّن بناؤها المنطقي مفاهيمَ أوليةً تُقدِرُها على التنبُّؤ بكل الأنماط اللغوية الممكنة. ولكي تتجنب تعميمات اللسانيات النمطية الغربية[140] وما ترتب عنها من مشاكل ما زالت معلقة يتعيَّن إقرانُ تلك المفاهيم الأولية «بخصوص لغوية»؛ وبذلك نتجاوز تنميط اللغات عموماً ومن

(140) البحث اللساني عن أوجه القرابة والتشابه بين اللغات بدأته أوروبا في إطار اللسانيات السلالية (راجع André Joly, La linguistique génétique، Histoire et Théories, PUL1988, Lille). ثم تطور في إطار اللسانيات النمطية La linguistique Typologique على يد لغويين E Sapir (1921)، L.Bloomfield (1961)، L.Hjelmslev (1963)، R.Jakoson, (1963). ثم ازداد تطوراً مع ظهور النمطية اللسانية La linguistique Typologie مع P.Ramat (1976) و(1985)، C.Hagège (1984)، B.Comrie (1981) وغير هؤلاء كثير، وجميع أعمالهم اللسانية لم تُصغ صياغة نظرية.

خلال المعالجة المراسية لبعض مكوناتها، كما كان من قبلُ، إلى تنميط نصوصها تنميطاً نظرياً. وبعبارة أخرى من خلال التنميط الفعلي للنصوص الأربعة؛ (النص الصوتي، والنص المعجمي، والنص التحويلي، والنص التركيبي)، التي تكوِّن أيّةَ لغةٍ بشرية نكون قد غطّينا كلَّ اللغات.

من المفاهيم الأولية التي تبني عليها اللسانياتُ النسبيةُ يهمنا حالياً أن نقدم باختصار **«الوسائطَ اللغوية»**[141] باعتبارها مفاهيم أولية تُقْدِر هذه النظرية على التنبّؤ بأنماط نصوص كل اللغات. وللجمع بين الوضوح والإيجاز نذكر الوسيط ومقابله المسؤولين عن وجود نصٍّ واحدٍ على نمطين اثنين. ولنكن ذلك من خلال نص المعجم أولاً. وقد لا نحتاج إلى التذكير بافتراض اللسانيات الكلية أن المعجم واحد في كل اللغات، في حين تجده اللسانيات النسبية واقعاً في جميع اللغات على نمطين اثنين:

1 **معجم مسيك**؛ بوصفه وسيطَ الجذْع اللغويّ. ومن خصائصه نذكر 1) كونهُ يتوفّرُ على نوع الأفعال الأساس دون نوع الأفعال الاشتقاقية. 2) كون العلاقة بين التمثيل الدلالي والصوتي للمداخل

(141) سبق أن بيّنا أن الوسائط اللغوية عبارة عن شبكتين من الاحتمالات المتقابلة على سبيل الثالث المرفوع، وأنها من أوليات النظرية أي منها يتحدد ضمنياً ما يشتق منها وبها يُتوقع مسبقاً كيف يجب أن تتمايز اللغات. وبذلك اختلفت الوسائط اللغوية اختلافاً كلياً عن برمترات شومسكي التي لا تعدو أن تكون فرضيات مساعدةً تلحق بالنظرية إذا اشتدت أزمتها من أجل إنقاذها من الانهيار، وهي إحدى تقنيات الفلسفة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية وليس لتطوير المعرفة بموضوع. للمزيد من التفصيل والتوضيح انظر الفصل الثالث «برمترات النظرية ووسائط اللغة» في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية.

المعجمية علاقةً اعتباطية[142]. 3) لا يُقاسِم المعجمُ التركيبَ دورَ التعبيرِ عن مفاهيمَ وظيفية. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أكثر من المداخل الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقع»[143]. ويلزم عن الخصائص المسرودة خصائص أخرى[144]، بحيث يأتي المعجم المسيك في اللغات الجذعية كالإنجليزية والفرنسية ونحوها الكثير على نمط متميز، لا يجوز خلطه بهذه الآن.

II معجم شقيق؛ يتأسس على وسيط الجذر اللغوي نقيضِ الوسيط السابق، ويختصُّ بمميزات مغايرة للمعجم المسيك منها: 1) جمعه بين نوعَيْ الأفعال الأساس مثل (نَصَرَ) والأفعال الشقائق (نَصَّرَ، ناصَرَ، تناصَرَ، استنصر، انتصَرَ). 2) تكون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والصوتي للمداخل المعجمية الأصولِ علاقةً اعتباطية، أما العلاقة بين ذَيْنِكُمْ التمثيلين للمداخل الفروع فعلاقةٌ اصطناعية[145]، إذ تُصنَع

---

(142) انظر ص 100 من كتاب، Cours de linguistique générale F.de Saussure, (1974) نجده يستدل على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية وليست علاقة طبيعية، بمعنى لا شيء في المدلول يجبر الواضع على اعتبار تصويتات بعينها وجعلها مقترنة بمدلول مّا. يستثنى من هذا الأصل العام مفرداتٌ تحاكي تصويتاتُها اللفظية أصواتا غير بانية من هذا القبيل لفظة « le hip» في اللغة الفرنسية وألفاظ المواء والحفيف والنشيش ونحوها من تسمية الأشياء بأصواتها. انظر ابن جني، «باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني» في الخصائص، ج 2، ص 152.

(143) انظر الفصل الخامس «تعلق المعاجم النمطية بالوسائط اللغوية» في الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية

(144) مثلا انعكاس العلاقة الاعتباطية على مقدار المعلومات الواجب توفرها في التمثيل الدلالي لكل مدخل معجمي. انظر المرجع السابق، ص 306.

(145) للمزيد من التوضيح حول العلاقة الاصطناعية وما يترتب عنها من خصائص أخرى انظر مبحث «وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية» في الأوراغي، المرجع السابق، ص 303.

صيغ صرفيةً دالةً تُشكّل الجذرُ فيها، ويُصبح المدخل المعجمي مركّبَ الدلالة[146]. 3) اقتسام المعجم والتركيب لمهام الإعراب عن «المفاهيم الوظيفية»، كأن يتكفّل المعجم بمدخله (ناصَرَ)، في الجملة (ناصَـرَ مغربيٌّ شاميّاً) مثلاً بالإعراب عن «الازدواج الوظيفي»، ولا شيء سواه يبين عن هذا المفهوم الوظيفي كما سبق أن حددناه، في حين يكشف التركيبُ، من خلال إعراب مكونات الجملة السابقة، عن أن للموضوع (مغربيٌّ) وظيفةَ الفاعل الصريح ووظيفة المفعول الضمني لأنه المبادر بالفعل، وأن للموضوع (شاميّاً) وظيفةَ المفعول الصريح ووظيفةَ الفاعل الضمني لأنه المستجيب إذ أتى بمثل فعل المبادر. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أقل من المداخل الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقع»، لأن المكون الصرفي من النص التحويلي الواقع بين قسمي المعجم الشقيق شبهُ اطرادي، ولذلك توصف اللغات الجذرية كالعربية بكونها لغات اشتقاقيةً. ونصُّ المكون الذي يحتل نفس الموقع في المعجم المسيك يكون شبهَ ارتجالي؛ فتضطر اللغات المعجمية إلى تقنية الوضع رأساً لتوليد الألفاظ أو القَوْلات[147]. وبعبارة أخرى لا تخلو لغةٌ بشرية من نصٍّ صرفي، وهذا المكوِّن ليس كليّاً يستغرق كلَّ اللغات، ولا خاصّاً بلغة دون غيرها. وإنما هو واقعٌ على خطين اثنين استجابة لضرورة قيامه على وسيطين لغويين متمايزين.

(146) للتوسع في المفهوم من الدلالة المركبة انظر «الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية» في ابن جني، الخصائص، ج 3، ص 346.

(147) القَولة أصغرُ وحدة صوتية ينحل إليها القول بوصفه صورةً لفظية مطابقة لصورة دلالية تُسمى الكلام المنحل بدوره إلى أصغر وحدة تسمى الكلمة باعتبارها وحدة دلالية مطابقة للقولة. فالقول الموازي للكلام يتركب من قولات تركُّبَ الكلام من كلمات.

I صـــرف وزني: يوظف تقنيةَ الصياغة، فيصبُّ «جذراً رِخواً» في صـــيغة صرفية، سواء كان جذراً مجرداً أو كان مزيداً من أوله أو وسطه أو آخره، أو من كل هذه المواضع أو من أغلبها. وقد يزيد علـــى تلك الصيغة سوابقَ أو لواحقَ أو هُماك معاً فيكون الناتج «صيغةً صرَكيبيَّة». وهذه الصيغة تتألف من جذر مثل (س-أ-ل)، ومـــن صيغة صرفية مثل (تَفَاعَلَ) زيدت عليها علاماتُ المطابقة المحكـــوكة (يـــ...ون) أو المرصوصة (...ـــت)، فكان المخرج صيغةً صرفية-تركيبية (يَـــتَفَاعَلُونَ) أو (تَفَاعَلَت).

وهذه الصيغة الصركيبية بكون المحمول المنتمي إلى مقولة الفعل قد نمَّياً صرفياً لانتقاء الموضوع الذي يُراكبه بواسطة «علاقة الإسناد التـــركيبية»[148]، فأتاح إمكانَ الاستغناء عن مثول موضوعه معه، كما في نحو ﴿عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ﴾.

وكأنَّ المفردة في الصرف الوزني كرةُ ثلج كلما تدحرجت من قمَّـــة الهـــرم حـــيث الجذر ازدادت حجماً إلى أن تستقرَّ في التركيب. وبهذا النمط من الصرف تأخذ العربية، وداخله تُحَلَّل صـــرفياً مفـــرداتُ هـــذه اللغة تحليلاً هرمياً، بدءاً من الصيغة الـــصركيبية في قاعـــدة الهرم وانتهاءً بالجذر في قمته. ولعل ما أوردنـــاه هـــنا يعطيـــنا فكرةً مختصرة لكنها واضحة عن نمط الصرف الوزني.

II صـــرف إلصاقي: يقتصر على استعمال تقنية الإلصاق بأن يزيد علـــى «الجذع المرتصّ» سابقة أو أكثر ولاحقة أو أكثر، فيكون

(148) المفهوم من علاقة الإسناد التركيبية وعملها في اللسانتين وتفاصيل أخرى متعلقة بالمطابقة انظرها في الأوزاعي، الوسائط اللغوية -1 أفول اللسانيات الكلية.

الناتج قولةً تحملُ خطياً لا هرمياً إلى متوالية من «القيلات»؛ وكلُّ قيلة تمثل أصغر وحدة دالة في القَولة[149].

واللغات الجذعية مخيرة من جديد بين وسيطَي الترصيص أو التصريف. الوسيط اللغوي الأول يبرز من خلال مبدأ الجوار المسنَّد بالانتقاء الدلالي. بمعنى أن المحمول ينتقي دلالياً لا صرفياً موضوعاته، ويتكفّل النصُّ التركيبي بإحضارها الضروري وبموقعتها وَفقَ الترتيب المتوصَّل كما هو الحال في اللغتين الفرنسية والأنجليزية ونحوهما. بينما الوسيط الثاني يوفّر للصرف نسقاً من المطابقة عيناً، بحيث يتأتى الانتقاء الصرفي لأحد موضوعات المحمول، فتبطل ضرورةُ مثوله معه في الجملة، كما هو الحال في اللغات الجذرية وفي كل لغة جذعية اختارت وسيط التصريف كالإيطالية فاغتنى نسقُ المطابقة فيها.

والنمطية التي كشفنا عن بعض وجوهها في فَصّيْ المعجم والصرف تتكرر في سائر النصوص الباقية؛ وبقدر ما لا تستغني لغة بشرية عن أحد المعجمين المنفتق أو المسبك، ولا عن أحد الصرفين الوزني أو الإلصاقي لا تخلو أيضاً من تركيب نمطي. حيث لا يخرج فصُّ التركيب في أية لغة عن أحد الاحتمالين:

إما أن تكون بنيةُ القاعدية ذاتَ رتبة قارّة، كما هي في لغات اختارت وسيط الرتبة المحفوظة مثل الأنجليزية وكل لغة أصّلت رتبةً معيّنةً فاضطرت لاشتقاق رتبة فرعية إلى قاعدة التحريك «انقل الألف».

وإما أن تكون بنيتُه القاعدية ذاتَ رتبة حرّة، كما هي في لغات اختارت وسيط العلامة المحمولة كالعربية ونحوها اليابانية واللاتينية، بحيث يؤلّف النصُّ التركيبيُّ لهذه اللغات، بعلاقاته الدلالية مكوناتٍ غير مرتبة في بنية قاعدية بجردة منها تشتق مباشرةً بأصول تداولية أيِّ

---

(149) راجع ص 580 من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 2.

ترتيب، فاستغنت هذا النمط اللغوي عن قاعدة التحريك، وبالتالي عن مفهوم التحويل[150].

وإذا اتضح دورُ اللسانيات النسبية في تنميط اللغات البشرية وفي صياغة النموذج النحوي الموافق، وإذا صحّ أنه لا يُبنى منهاج تربوي ناجح لتعليم لغة معيَّنة قبل معرفة نمطها، وأن نمط أيّة لغة موزعٌ على خصوصها الأربعة أمكن عندئذ معرفةُ كيف تتفاعلُ هذه النظرية اللسانية مع العلوم التربوية من أجل وضع برنامج تربوي لتعليم لغة معينة كالعربية.

## 2.2.1. خصوص العربية وطرائق اكتسابها

لن نضيف هنا من جديد للخصائص النمطية التي تميز خصوص اللغة العربية[151]، وإنما سنحاول أن نجيب عن السؤال: بأيّ فرعٍ من منهج القرناب المتكون من قواعد استقرائية وأخرى استنباطية يُكتسب محتوى خصٌ بعينه. ويُفترض في الجواب عن هذا السؤال أن يُقدِّم مقترحاً يستضيء به المبرمجُ عند وضع منهاجه اللغوي، والمدرِّس خلال تنفيذه لذلك المنهاج.

ولن نضيف جديداً إذا صرّحنا بأنه لا يستقيم قطعاً عدمُ إدراج خصٍّ لغوي في المنهاج التربوي، أو إدراجهُ في غير مرحلته من عملية التنشئة

(150) للتوسع في ما أوردناه انظر الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 1 وج 2.
(151) للوقوف على الخصائص النمطية لخصوص اللغة العربية راجع الأوراغي (1999)، التصويتات النمطية وبدائلها اللهجية، ضمن حوليات الجامعة الإسلامية بالنيجر العدد الخامس، ص 119-135، والأوراغي (2000)، نحو العربية التوليدي، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد الثالث عشر، ص 53-67. والأوراغي (2000)، النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر، ص 93-117. والأوراغي (2001)، خصوص العربية وقوالب نحوها، ضمن التاريخ العربي، العدد السابع عشر، ص 41-58. والأوراغي (2001)، الوسائط اللغوية 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان الرباط.

والتكوين. ولنبدأ بالفص الصوتي لنجده متشعباً إلى مُكَوِّن نُطْقِي يُعنى بالنطائق النمطية التي تُشكِّل الأساس القاعدي لتوليد عدد نُوعِيٍّ من المَقُولاتِ أو الألفاظ المفردة، وإلى مكون نَصِّي يُعنى بقواعد التأليف المتدرِّج.

وإذا علمنا أن كلَّ نطيقة تتحدد نسقياً بقيمتها الصوتية في مقابل شبيهها وبِنْدها، وبوظيفة التغاير الدلالي بين مفردتين تعيَّن اعتبارُ هاتين الخاصيتين خلال البرمجة. وإذا علمنا أيضاً ألاَّ سبيلَ لاكتساب الأساس الصوتي لأية لغة سوى التلقي المباشر أو السماع والتجربة وجب على المبرمج أن يُبرمجَ للنشئة على كل النطائق المستعملة في لغة كالعربية، لأن فرع الاستنباط لا يفيد البَتَّةَ في اكتساب هذا الفص. كما يجب أن تستجيب البرمجة لقيود تربوية وشروط نسقية. من الضربين الأول والثاني نذكر ما يلي بذلك التوالي:

تبعاً لوتيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل يتعين التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم النظامي. لأنه في هذا السن المبكر لا يزال جهاز التصويت البشري طريَّ الأعضاء قابلاً للصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرنين منه.

أن يرتكز تعليم النطائق النمطية للغة المعينة على الجمع بين المشافهة والوصف، إذ الوصف وحده غير نافع في تعليم الأساس الصوتي للغات. لأن الطفل قد يحفظ عن ظهر قلب العبارة الآتية التي تصف عملية إنتاج نطيقة الهمزة مثلاً؛ «إنها تحدث من حفز قويٍّ من الحجاب وعضل الصدر لهواء كثير، ومن مقاومة الطِّرْجهالي الحاصر زماناً قليلاً لحفز الهواء ثم اندفاعه إلى الانقلاع بالعضل الفاتحة وضغط الهواء معه»[152]، لكنه لا يستطيع من خلال هذا الوصف أن يُشكِّل الحيِّزَ المعني، ولا يقدر على التلفظ بالنطيقة المتولِّدة منه. بخلاف لو

(152) ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص 72.

تعلمها من المدرس مشافهةً وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة بالشروط النسقية التالية:

تعليم نطائق اللغة منتظمةً في مجموعاتٍ بواسطة وظيفة التمايز الدلالي وعلاقتَيْ المخالفة والمجانسة نُطقاً في درس التهجية أو رسماً في درس الكتابة. ففي درس التهجية يربط بعلاقة المخالفة بين الصُّوَيْتاتِ النووية، وهو جَرْسٌ بسيطٌ يتعلق ببنية حيز معين، ويقوم بدور التمييز الخارجي. كصويت النفث الناتج عن وضع أسلة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غيرُ صويت الصفير المتولد عن إلصاق القواطع السفلى بالعليا. ثم يربط بعلاقة المجانسة نطائق يسري في جميعها نفسُ الصُّوَيْتِ النووي فتجانست من جهته، لكنها تمايزت بصُوَيْتات هامشية كالجهر والشدة والتفخيم ومقابلاتها الهمس والرخاوة والترقيق[153]، ويكون لها جميعاً دورُ التمييز الداخلي.

---

(153) سبق أن حددنا التقابل الثنائي بين الصويتات الهامشية، كالجهر الحادث بدفقة النفس للوترين فيهتزان في الحنجرة ويتولد عن تذبذبهما جرسٌ مرتفع قوي يُدرك بحاسة السمع عند التلفظ بصويتة /ع/ ونحوها. وفي المقابل يحدث الهمس أي الجرس المنخفض الضعيف عن مرور النفس في مجراه من غير أن يصطدم بالوترين فيتكون مثل الجرس المسموع عند إصدار /ه/ ونحوها. أما الشدة فصفة للفرقعة المصاحبة للانفجار الناجم عن انعتاق مباغت للمقدار من النفس المحبوس حبساً تاماً خلف موضع إصدار جرس الشدة، كالمسموع عند التلفظ بمثل /ك/. وإذا اندفع النفس محتكاً بممره الضيق نسبياً وجرى الصوت معه، تولد جرسٌ رخوٌ هو المسموع حين التلفظ بمثل /ث/. ومن الممكن إقامة تقابل آخر يرتكز على حجرة الرنين، لأن إطلاق أيّ صُوَيْتٍ نوويٍّ من حيّزه يحتمل أحد الأمرين: إما أن يكون ترديده في حجرة مُقعرة يجعلها سقفُ الحنك وإطباق اللسان عليه برفع مؤخّره نحو اللهاة ومد أسلته إلى اللثة، فيحدث تجويفُ هذه الحجرة جرسَ التفخيم المسموع مع صفير /ص/، ومع نفث /ظ/. وإما أن يكون الترديد في حجرة رنين مسطحة، فينشأ جرسُ الترقيق المسموع مع صفير /س/، ونفث /ذ/. وللمزيد من التوضيح انظر الأوراغي، (2000) النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر.

وبتيـــنكم العلاقتين تحصُل كلُّ نطيقة أو تصويتة[154] في العربية وفي أيـــة لغـــة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة التعابير الدلالي، وتكون تلك القيمةُ الصوتية مركبةً مما يلي:

I صُوَيّت نووي: يُمثّل أولاً جهةً خلافية بين مجموعات من النطائق، كمجموعتـــيْ الصفير والنفث في المثال (6) الآتي، به تُناطُ وظيفةُ التعابـــر الـــدلالي، ويُمثّل ثانياً جهةً وِفاقية بين نطائق تنتمي إلى مجموعة واحدة، كمجموعة النفث أو الصفير من نفس المثال.

II صُـــوَيّتات هامشية تُمثّل جهةً خلافية بين نطائق تنتمي إلى نفس المجموعة، بأحدها لا بالصُّوَيّت النووي تُعلَّقُ وظيفةُ التعابير الدلالي، كما يظهر من «المفردات المتشاكلة» في (6. أ) و(6.ب). وكل ما سـقناه حـول شرط النسقية في درس المسمع يمكن صوغه دفعةً واحدة كما يلي.

(6) i . صفير + ترقيق + جهر ← / ز / ← زَيْفٌ.
صفير + ترقيق + همس ← / س / ← سَيْفٌ.
صفير + تفخيم + همس ← / ص / ← صَيْفٌ.
≠
ii . نفث + ترقيق + همس ← / ث / ← ثَلِيلٌ.
نفث + ترقيق + جهر ← / ذ / ← ذَلِيلٌ.
نفث + تفخيم + همس ← / ظ / ← ظَلِيلٌ.

---

(154) أشـرنا في أعمال سابقة، (الأوراغي 1990 و2001) إلى أن لفظ التصويتة مأخوذ عن الفارابـي (كتاب الحروف ص 136)، وله نستعمل حالياً مصطلح النطيـة للمقابـل العربـي للمصطلح الأجنبـي Phonème الحد مقابل الـبدائل Variantes في الفـصلين الأول والثاني من كتاب تروبيـسكوي Troubetzkoy, (1939), Principes de Phonologie, Ed.Klincksieck, Paris 1976.

تبيَّنَ أن شرط النسقية في درس السماع يتحقق من خلال ثنائيات من المفردات المتشاكلة. وهي عبارة عن مداخل معجمية؛ مقولتُها واحدةٌ ومعناها مختلف وجِناسُها القولي أو الصوتي ناقصٌ، يتعاقب علـى نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نوويٌّ واحدٌ (7أ)، وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لانتماء أحيازها إلى نفس المنطقة من جهاز التـصويت، كالحلقيـات (7 ب) واللهـويات (7 ج) ونحوها اللثويات والشفويات وهلم جرا.

(7) أ. ذَمَّ النملُ ثُمَّ صاحبُه. — تَدارَسوا قليلاً وتَضارَسوا طويلاً.

رَجُلٌ ظَرِيفٌ دَمُهُ دَرِيفٌ. — صَادَ في الصيف وسَادَ بالسيف.

ب. أرْضٌ ليس لها عَرْضٌ. — حَرَقَ حَطَباً وهَرَقَ ماءً.

حَشَرَاتٌ تَحُومُ بِالحَشَرَاتِ تَحُومُ. — هَامَ بها وحَامَ حَوْلَها.

ج. قَـلَّ المَالُ وكَلَّ البَصَرُ. — عَاتِمُ القَوْلِ كَاتِمُ السِّرِّ.

لعلـه اتضح شرط النسقية في درس السماع، وبانَ دورُه أولاً في تـربية حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْتِ الفارق في كل تصويتة، وقد أُنيطت به وظيفةُ التغاير الدلالي بين المفردات المتشاكلة. وثانياً في تـدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاءٍ بعينها من أجل تـشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذٍ يكون المتعلم الـناطق بالعـربية أو بغيرهـا قـد اكتـسب القدرةَ على إصدار التصويتات النمطية الموظفة في هذه اللغة.

نفسُ الشرط يمكن استعمالُه في درس الكتابة باعتباره نشاطاً تربوياً ينمي حاسة البصر على إدراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم، ويُكسِـب المتعلمَ مهـارةً حركيةً على رسمها السليم. إذ يمكن

توظيف علاقتيْ المجانسة والمخالفة لتجميع الأحرفَ المتحدة شكلاً المختلفة نقطاً، أو الأحرف المتشابهة رسماً. ولا بأس من الإشارة هنا إلى أن معيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندسي للحرف، ولا يلتفت إلى الخصائص الصوتية المقترنة به كما كان الحال في درس السماع. لأن المهارةَ اللغوية المستهدفة في كلا الدرسين مختلفةٌ تمام الاختلاف.

ومزايا التجميع المنسق في درس الكتابة كثيرة، يكفي أن نذكر أولاً الاقتصاد في الوقت وفي الجهد؛ لأنه بمعرفة رسم شكلٍ واحد تُتعلَّم أحرفٌ عدة يفرق بينها النقط. ثانياً تنميةُ إحساسِ المتعلم بالتوظيف السريع للمكتسب؛ فبإدراج الأحرف (بتنث) في الدرس الأول يشعر المتعلم خلال «تدريب ألِفْ»، بالاستطاعة على تكوين مفردات من قبيل (بِنْتٌ، بَيْتٌ، نَبَتَ، ثَبَتَ، بَثَّ، بَتَّ، نَبْ، بَيْنَ...). ويحصل له نفس الشيء في «تدريب اقرأ»، فلا يصعب عليه قراءةُ تراكيب مثل (ثَبَتَ نابٌ. كأنّها بَيْنَ بَنانِ بِنْتٍ. بِنْتٌ تَبيتُ بِباب بَيْتِنا). ويضم مكتسب كل درس في الكتابة إلى الذي يليه تُتعلَّم هذه المهارة في بضع دروس كما دلت التجربة.

وعلى النهج الموصوف يستمرُّ تعليم ما بقي من النطائق والحروف في النص الصوتي للعربية أو غيرها من اللغات البشرية. وقد تبيَّن ألاّ سبيل إلى اكتساب محتوى هذا النص سوى الاستقراء التام مشافهةً أو سماعاً في درس السماع الهادف إلى ترويض جهاز التصويت، ومعاينةً أو تقليداً في درس الكتابة الهادف أيضاً إلى ترويض اليد على إجادة الرسم والعين على حسن الربط بين الحرف وكيفية نطقه.

سننتقل إلى فص التحويل ولنبدأ أولاً بتحديد محتواه فموضعه في بنية النحو وأخيراً طريقة اكتسابه. وقد سبق في الكثير من أعمالنا التي أشرنا إليها أن فص التحويل كما سميناه أخيراً يتألف من مكونين اثنين:

**مكون اشتقاقي** يُعنى بالقواعد الدلالية التي تسمح باشتقاق بعض الكلم من بعض أو لا تسمح، على سبيل التمثيل كل فعل متعد غير علاجي لا يُشتق منه فعلُ المطاوعة. ويُشتق فعل المغالبة فعلُ المشاركة من كل فعل متعدٍّ افتراقي. وكلُّ فعلٍ قاصرٍ لا يُبنى للمجهول ولا يشتق منه صيغة المفعول، وكذلك الفعل الناقص. وكل فعل لازم لا يشتق منه فعلُ الطلب، وإذا انبنى بصيغة «استفعل» أفاد غير الطلب قطعاً.

**مكون صرفي** يُعنى بقواعد بناء قولات المداخل الفروع بعد هدم أبنية أصولها، ولا يلتفت مطلقاً إلى دلالاتها؛ بمعنى أن المكون الصرفي يجري نفسَ القاعدة على كل ماله نفسُ البنية القولية. مثلاً قاعدة «قلب حرف العلة المتحرك في الفعل الأجوف إلى مثل حركة ما قبله» صرفيةٌ؛ تُجرى آلياً على مثل «بَاعَ ← بِيعَ، مَاتَ ← مِيتَ، كَانَ ← كِينَ». وإنما يتدخل المكون الاشتقاقي لإبطال «مِيتَ» و«كِينَ» بقاعدة دلالية تمنع أن يُبنى للمجهول فعلٌ قاصرٌ «مِيتَ» أو ناقصٌ «كِينَ»، وتمنع أن تُشتقَّ منهما صفةُ المفعول[155]. وعليه لا ينبغي إهمالُ **علاقة المراقبة** التي تجمع مُكوِّنَيْ الاشتقاق والتصريف في فص لغوي واحد.

الفص التحويلي، باعتبار محتواه ووظيفته، يجب أن يقع داخل المعجم بين مداخله الأصول؛ (وهي التي لا تتفرع من غيرها

(155) راجع مفهوم الخرق الوصفي في الفصل السابع من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 2.

ومصري في فروعها، ويكون اكتساب مبناها ومعناها بالتلقي المباشرة استقراءً وتجربةً، وتؤلف بمجمعةٍ قسم المعجم الواقع)، ومداخله الفروع؛ (وهي التي تُؤخذ من أصول سابقة عليها، مجري في مبناها أحرفُ ومعنى غيرها، تُكتسب استنباطاً وتؤلف بمجمعه قسمَ المعجم المتوقع).

أما طريقةُ اكتساب محتوى المعجم التحويلي فمركبةٌ من فرع التجربة أو التلقي المباشر لقواعده الإجرائية؛ بمعنى أن قواعد الاشتقاق أو التصريف لا تُستنبط بطريقة برهانية من «علوم أولية طبيعية أو كسبية»، وإنما تُنتزع كلٌ واحدةٍ من «الملاحظة المراسية لمعطىً جزئيٍّ، وتتحوّل إلى قاعدة عامة بمفصل أصل معرفي صاغه ابن سينا بقوله:

(8) (أ) الجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى.

(ب) والجزئي إذا عُلم وجودُ حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالقوة بالكلي الذي فوقه[156].

ويتأكّد عمومُ تلك القاعدة بالمحصِّ المراسي. وحينئذ يتحول ذاك المعطى الجزئي داخلَ فرع الاستنباط إلى مثال لنسجِ النظير على منواله؛ بنفس القاعدة المجردة منه تُصاغ صياغتَه جزئياتٌ غيرُ محصورة.

وللإمعان في تقريب العبارة بالمثال الموضِّح نستطيع أن نقول إن أيَّ متعلم سبق إلى سمعه مفرَّ بجَّارٍ حيثُ لا يَمرُّ أقرانُه، فما شدَّ شبكةً ولن يَشُدَّها أبداً، انتزع من هذا المسموع الافتراضي قاعدةً صرفية يصفها اللساني بقوله.

(156) ابن سينا، البرهان، ص 15.

(9) فَعَلَ المضعَّف[157] تُكسَرُ عينُ مضارعِه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدياً.

ويتأكد عموم هذه القاعدة الصرفية بتضافر الأصل المعرفي(8)، وملاحظتها للسجلّكة في شاهد آخر من قبيل «ما ضَلَّ مَنْ دَلَّهُ العقلُ، ويَضِلُّ مَنْ تَدُلُّهُ النفسُ». وبذلك يكون المتعلّم قد انتقل إلى طورٍ متميز باتخاذه «فرَّ» و«شدَّ» مثالين، ينسج على منوالهما بتطبيق القاعدة الصرفية (9). فلا يُخطئ في «تدريب حوِّل» إذا أُعطيَ أن كل فعل في المجموعة التالية (10) يشارك «شدَّ» في صيغة «فعَلَ» وفي «التعدية».

(10) أمَّ، بتَّ، بثَّ، بخَّ، بزَّ، بسَّ، جزَّ، جرَّ، حبَّ، حزَّ، حجَّ، حدَّ، حزَّ، حسَّ، حثَّ، حصَّ، حطَّ، حكَّ، حلَّ، خصَّ، خطَّ، دسَّ، دعَّ، دقَّ، دكَّ، دلَّ، ردَّ، رشَّ، رصَّ، رمَّ، زجَّ، زرَّ، سبَّ، سدَّ، سرَّ، سكَّ، سلَّ، سمَّ، سنَّ، شمَّ، شجَّ، شدَّ، شلَّ، شقَّ، شنَّ، صبَّ، صدَّ، صرَّ، صفَّ، صكَّ، ضرَّ، ضمَّ، طخَّ، ظنَّ، عبَّ، عدَّ، عضَّ، علَّ، عمَّ، غرَّ، غشَّ، غصَّ، فتَّ، فضَّ، قصَّ...

اجتماعُ هذه الخصائص: فِعْلٌ مضعَّفٌ متعدٍّ بوزن «فعَلَ» في كلِّ فعلٍ من أفعال المجموعة (10)، كوَّن لها مفسِّراً عليّاً يبرز ضمَّ فاء هذا الضرب من الأفعال في المضارع. وباستثمار هذا المفسِّر يستطيع المتعلم أن يُحوِّل أيَّ فعلٍ من أفعال المجموعة السابقة أو غيرِه من الماضي إلى المضارع ولا يُخطئ أبداً.

---

(157) مصطلح المضعَّف نخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد فيخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل عَصْعَصَ وزَلْزَلَ وحَلْحَلَ وخَصْخَصَ.

وبحلول اللزوم محلّ التعدية يكون الماضي للمضعّف بوزن فَعَلَ تصرُّفٌ آخرُ في المضارع. إذ تُكسَر عنهُ كلّ فعل في المجموعة (11) لاشتراك الجميع في نفس الخصائص. وباستحضارها من لدن المتعلّم يُصرِّفُها بكل على منوال «فَرَّ/يَفِرُّ».

(11) أنّ، بصّ، تبّ، تمّ، حدّ، حفّ، حلّ، حنّ، خطّ، خنّ، خرّ، خسّ، خفّ، خفّ، دبّ، درّ، دفّ، ذفّ، رثّ، رفّ، رقّ، ركّ، رنّ، زلّ، زنّ، سدّ، شبّ، شتّ، شحّ، شذّ، شرّ، شمّ، شفّ، صحّ، صخّ، صلّ، ضنّ، عجّ، عزّ، عفّ، علّ، عنّ، غبّ، غثّ، غضّ، غمّ، قرّ، قلّ، كلّ، لذّ، نمّ، هجّ، هفّ...

وقد يأتي استعمال أفعالٍ بخلاف ما تقتضيه القاعدةُ الصرفية (9)؛ كـأن يُحوَّل اللازم على منوال المتعدي في مثل «مَرّ/ يَمُرُّ، هَبّ/ يَهُبُّ، شَكّ/ يَشُكُّ»، وبالعكس في نحو «طَبّ / يَطِبُّ، كَرّ / يَكِرُّ، كَمّ / يَكِمُّ». وعندئذ يُمثّل «الإبطال المتبادل»؛ بحيث يُعلّقُ الاستعمالُ القاعدةَ بالنسبة إلى مجموعة محصورة من الأفعال الشوارد، وتُبطِل القاعدةُ اتخاذَ أيِّ فعلٍ شاردٍ من تلك المجموعة مثالاً يُنسج على منواله. أصل «الإبطال المتبادل» يمكن صوغه من جديد بالعبارة (12) الآتية.

(12) إذا تعارض استعمالٌ خاصٌّ وقاعدةٌ سقية في موضع معيّنٍ علّق الاستعمالُ تطبيقَ القاعدة، وألغت القاعدة تقعيدَ الاستعمال الخاص.

ونختم هذا الوصف الموجز للطريقة التي ينتهجها المتعلم خلال اكتسابه لقواعد المكون الصرفي من النص التحويلي أو لقواعد أيِّ نصٍّ آخر بذكر خطوات ذلك الاكتساب مختصرةً كما يلي: أ) الملاحظة المراسية لمعطى لغوي. ب) تجريد للمسّ العلي القابل لأن يتحول

بالأصل المعرفي (8) إلى قاعدة عامة. ج) تأكيدُ عموم القاعدة بشواهد أخـرى. د) تطبيق القاعدة المجردة من المعطى على نظائره الكثيرة. هـ) رَفْعُ التعارض المحتمل بين القاعدة والاستعمال بأصل الإبطال المتبادل (12).

## خاتمة

لا شـكَّ في أنّ تعليمَ اللغة صارَ في وقتنا الراهن يشكل حقلاً معرفياً متعدِّد التخصصات، إذ لم يعد بناءُ المنهاج اللغوي وتأهيلُ المدرِّس من مهامِّ شـخصٍ ذي تكـوينٍ علمي رفيع في تخصُّصٍ بعينه، بل صار ذلك ميداناً لـتعاون علـومٍ متكاملة. أولها اللسانياتُ بصفتها علوماً متشعّبةً تتّخذ من اللغـة موضـوعاً للدراسة من أجل وصف بنيتها وصفاً علمياً، أو وصف علاقـتها مع غيرها، سواءٌ كان هذا الغيرُ ذهناً بشرياً أو قيماً حضاريةً أو كـوناً طبيعياً. وثانيها التربويات باعتبارها علوماً تأتلف في حَقْلِ أساليب التعلـيم والـتكوين والتنشئة موضوعاً للبحث. وثالثها التقانيات التربوية بوصـفها وسـائلَ تعليمـيةً تُساعد على تحقيق الأهداف المدرسية. وإنّ الاشـتغال الحـالي بتعليم العربية بغير واحد من التخصصات الثلاثة ليعتبر إحراجاً لهذه اللغة من عصرها وعودةً بتعليمها إلى عهوده التقليدية.

فمـع الطفرة التي عرفتها اللسـانياتُ العربية الحديثة زالَ كلُّ مبرِّرٍ للتمسُّك الحرفي بتوسيل وصف السلف للعربية إلى تعليم قواعدها. لا لأنَّ وصفَهم مختلٌّ، كما تزعم اللسانياتُ العربيةُ المعرَّبةُ التي قامت على تعمـيم خـصائص الأنجليزية على سائر اللغات، بل لأنَّ ما في وصف الـسلف من صوابٍ متضمَّنٌ بالضرورة المنطقية في نحو العربية التوليدي المقتـرح لهـذه اللغة، وما فيه من خطأٍ مبرهنٌ على اختلاله من داخل نظـرية اللـسانيات النـسبية التي قامت للمحافظة على نَمطية العربية وسواها من اللغات البشرية.

بـــالانطلاق من النتائج المتوصَّلِ إليها في البحث اللساني المعاصر يبيِّنُ بوضوح كيف يمكن إحكامُ بنية المنهاج اللغوي فيكون له التفاعلُ الجيــدُ مـــا سائر مكونات النسق التعليمي، ويُحقِّقُ النتائجَ المرجوة من وضعه. كما تنكشف أوردُ القرارات التربوية وأنسبُها لتحقيق الأهداف المرســومة مـــن تعليم العربية، ويتحدَّدُ بدقّة المفهوم من المهارة اللغوية، والمحتوى المعرفي لكلِّ مهارةٍ بالقياس إلى غيرها، وبأيِّ النصوص اللغوية يكون استحصال المهارات المركزية أو التكميلية. وكيف يجب تربوياً أن تكـــون العلاقـــة بين المدرِّس وثقافة اللغة تمثُّلاً وعملاً، وبينه وبين اللغة استعمالاً ووصفاً. وكيف يكون تعاونُ المتدخلين لجعل تعليم اللغة الذي يجري داخل الفصل قريباً من الاكتساب الطبيعي، كما يتم في المجتمع، وما التوفيق إلا من الله عز وجل.



# المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار، ضمن مجلة المورد، المجلد 7، العدد 3 لعام 1978.

- أحمد الطرابلسي، حركة التأليف عند العرب، مكتبة الفتح، دمشق 392هـ/1972.
- إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو، 1418هـ.
- ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1407هـ.
- ابن جني، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1371هـ.
- ابن جني، سر صناعة الإعراب، البابي الحلبي، القاهرة، 1384هـ.
- ابن خلدون، المقدمة، بولاق، القاهرة 1274هـ.
- ابن سينا، كتاب النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ.
- ابن سينا، البرهان، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.
- ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، دار الفكر، دمشق، 1403هـ.
- ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، دار المعارف، القاهرة، 1971.
- ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، بدون ناشر ولا تاريخ أو مكان النشر.

ابن الأثير الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، دار الفكر، بيروت، 1403هـ.

- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة بدون تاريخ.
- ابن الحاجب، الشافية في التصريف، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ.

ابن السراج، الأصول في النحو، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد، 1394هـ.

- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، دار الاعتصام، القاهرة، 1394هـ.
- ابن هشام، مغني اللبيب، دار الفكر، دمشق، 1384هـ.
- ابن يعيش، شرح المفصل، مكتبة المتنبي، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، المكتبة العربية، حلب، 1394هـ.
- تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، 1394هـ/ 2000.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1410هـ.
- سيبويه، الكتاب، بولاق القاهرة 1316هـ.
- علي السيد، التقنيات التربوية، منشورات الإيسيسكو 1411هـ.
- الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، دار الفكر دمشق، بدون تاريخ.
- الأنباري، الإنصاف، مطبعة السعادة، القاهرة، 1380هـ.

الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، 1990.

- الأوراغي، الوسائط اللغوية، 1 أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان، الرباط، 2000.

- الأوراغـــي، الوســـائط اللغـــوية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان، الرباط، 2000.
- الأوراغـــي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، 2002.
- الأوراغي، لسان حضارة القرآن، قيد الطبع.
- الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، قيد الطبع.
- البخاري، الصحيح، دار الطباعة العامرة باستنبول، بدون تاريخ.
- الجرجاني، أسرار البلاغة، وزارة المعارف، إستانبول، 1954.
- الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1404هـ.
- الجـــويني، الإرشاد إلى أصول الاعتقاد، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1369هـ.
- الخليل، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- الزجاجـــي، اشتقاق أسماء الله الحسنى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1406هـ.
- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، 1399هـ.
- الزركـــشي، البرهان في علوم القرآن، البابـــي الحلبـــي، القاهرة، 1391هـ.
- الـــزملكاني، البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، مطبعة العاني، بغداد، 1394هـ.
- السكاكي، مفتاح العلوم، البابـــي الحلبـــي، القاهرة، 1356هـ.
- السيوطي، الأشباه والنظائر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1406هـ.
- السيوطي، الاقتراح، المحقق، القاهرة، 1396هـ.
- الـــسيوطي، همـــع الهوامـــع في شرح جمع الجوامع، دار البحوث العلمية، الكويت 1400هـ.

- العلوي اليمني، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مؤسسة النصر، القاهرة، 1332هـ.
- الغزالي، المعارف العقلية، دار الفكر، دمشق، 1383هـ.
- الفارسي، تنقيح المناظر لذوي الأبصار والبصائر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1404هـ.
- الفاسي الفهري، البناء الموازي، توبقال، الدار البيضاء، 1986.
- القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، وزارة المعارف، القاهرة، 1380هـ.
- المبرد، المقتضب، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1386هـ.
- المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، 1417هـ.
- الناقة محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1424هـ.
- وفاء البيه، أطلس أصوات اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.

- J.L. Austin 1962, Quand dire, c'est faire, Seuil, Paris, 1970.
- E. Bach/R.T. Harmas (1968), Universals in linguitics theory, Holt, Renehard and Winston, New York.
- N. Chomsky (1975), réflexions sur le langage, F. MASPERO, Paris, 1977.
- N. Chomsky (1981), Théorie du Gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.
- N. Chomsky (1982), La nouvelle syntaxe, Seuil, Paris 1987.
- N. Chomsky (1995), The Minimalist Program, Massachusetts Institute of Technology.

- Eve V. Clark (1994), The Lexicon in Acquisition, Cambrdge, University Press.
- J. GUERON et J.Yves POLLOK, (1991), grammaire générative et syntaxe comparée, CNRS, Paris.
- L. Hjelmslev, (1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit Paris 1971.
- Jacques FrAneau (1964), La pensée scientifique, Labor Bruxelles.
- JOHN R. SEARLE (1969), LES ACTES DE Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.
- Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours, Ed. Hachette.
- Jean-Pierre Desclés (1990), Langages applicatifs Langues naturelles et cognition, HERMES, Paris.
- Jerrold Katz Payot (1966), la Philosophie du Langage, Paris, 1971.
- A. Martinet, éléments de linguistique générale, Armant Colin, Paris, 1960.
- Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.
- M.Piattell-Palmarini, Théories du langage Théories de L'apprentissage, Seuil Paris, 1979.
- K.R.Popper (1935), La logique de la découverte scientifique, Payot Paris (1978).
- Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation, Payot 1962, Paris.
- Robert Marty (1994), Sémiotique de L'obsolescence des formes, in Design-Recherche n°6, Université Technologique de Compiègne.
- A.Rouveret«Syntaxe générative et Syntaxe comparée, LANGAGE n°60, Décembre 1980.

- E.Sapir, Le Langage, PAYOT, Paris.
- Thomas Samuel Kuhn (1962), la structure des révolutions scientifiques, Flammarion, Paris, 2008.